



**CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS TRAS UNA APROXIMACIÓN
METODOLÓGICA MIXTA A LAS CANCIONES POPULARES INFANTILES
ESPAÑOLAS: EL SENTIDO DE LO TRÁGICO**

JUAN ALBACETE MAZA

Dirección del TFM: Dr. D. Antonio Fernández Cano

Trabajo de Fin de Máster

Máster en Intervención Psicopedagógica

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ÍNDICE

1ª PARTE

1. Marco Teórico

1.1. Canción popular infantil española

1.1.1. Acotación terminológica

1.1.2. Canción popular infantil

1.1.3. Canción popular infantil como “informante” cultural

1.2. Tratamiento educativo de las canciones populares infantiles

1.2.1. Consideraciones político—normativas sobre las canciones populares infantiles en el ámbito escolar

1.2.2. Desarrollos curriculares y propuestas didácticas de las canciones populares infantiles

1.3. Análisis de contenido como método de investigación

1.4. Hermenéutica como método de investigación

1.4.1. Orígenes

1.4.2. Definición y pretensiones

1.4.3. Principios del método hermenéutico

1.5. Pedagogía de la muerte

1.5.1. Situación actual

1.5.2. La muerte: un tema tabú en educación

1.5.3. Importancia en educación

1.5.4. Cómo educar para la muerte

1.5.5. El duelo

1.5.6. Propuestas didácticas

2ª PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

2. Introducción

- 2.1. Cuestión a investigar
- 2.2. Objetivos del estudio
- 2.3. Hipótesis general del estudio
- 2.4. Racionalidad del estudio
- 2.5. Revisión de la literatura
- 2.6. Importancia del estudio

3. Método

- 3.1. Diseños del estudio
- 3.2. Muestra-población
- 3.3. Instrumentos de recogida de información
- 3.4. Técnicas de análisis de datos
- 3.5. Procedimiento temporal del estudio

4. Resultados

- 4.1. Análisis de contenido de canciones populares infantiles según categorías trágicas
- 4.2. Análisis hermenéutico de canciones populares infantiles

5. Conclusiones

- 5.1. Alcance de objetivos y verificación de la hipótesis del estudio
- 5.2. Avances y aperturas del estudio

6. Bibliografía

7. Anexos

- 7.1. Anexo I. Relación de canciones populares infantiles sometidas a análisis de contenido trágico

1ª PARTE

1. Marco Teórico

1.1. Canción Popular Infantil Española

1.1.1. **Acotación terminológica.** El constructo de la Canción Infantil, aparentemente puede parecer sencillo ya que el ser humano, y más en estos últimos tiempos debido al avance de la tecnología, está en permanente contacto con las canciones y el mundo musical. Cualquier persona hoy en día puede acceder a millones de canciones, de cualquier época y estilo, con tan solo un *click*. Pero es preciso aclarar términos cuando se abarca el tema del Cancionero Infantil, ya que se puede caer en el error de considerar como canciones infantiles composiciones que realmente no lo son, y viceversa.

Hemos mencionado el término “Cancionero”, pero ¿qué es realmente un Cancionero? Si nos basamos en la definición del Real Diccionario de la Academia de la Lengua Española (2001), encontraremos una única acepción: “Colección de canciones y poesías, por lo común de diversos autores”. Es una definición bastante clara y concisa, por ello si recurrimos a otros diccionarios, por ejemplo, el Diccionario Everest de la Lengua Española (1995), podemos encontrar una definición de Cancionero casi idéntica: “Colección de canciones y poesías, por lo común de autores diversos”.

Queda claro pues que un Cancionero es una recopilación de diferentes canciones y poesías que pueden ser obra de uno o varios autores. Contribuye por tanto a la conservación de dichas composiciones que, más aún tratándose de obras de tradición popular, corren el permanente peligro de caer en el olvido de no recopilarse en los mencionados cancioneros.

La Nueva Enciclopedia Larousse (1982) nos aporta muchas más acepciones del término Cancionero, de las cuales recogemos las que realmente son relevantes para el constructo que estamos tratando. Vuelve a repetirse la definición anterior de “colección de poesías generalmente de autores diversos”. Además, podemos completarla con este otro apunte: “el concepto cancionero es algo excesivamente amplio, puesto que ha abarcado elementos en muchos casos auténticamente heterogéneos. De una manera general podrían definirse como antologías poéticas recogidas sobre un tema o varios, de una época determinada o de un autor concreto”. Es preciso saber que también puede entenderse como “persona que compone o interpreta canciones”, según esta enciclopedia.

Una vez que el término Cancionero ha quedado claro, y no recurriendo a más definiciones por la claridad y utilidad de las expuestas, concretamos algo más y pasamos a tratar de definir el Cancionero Infantil. Al tratarse de una concreción, de un “tipo” de cancionero, podemos intuir que en el Cancionero Infantil se recopilarán canciones y poesías con determinadas características, propias del término Infantil.

Existen dos definiciones de autores expertos en el tema que aclaran perfectamente lo que el término viene a decirnos, pero que matizan un aspecto del mismo de forma diferente. Por un lado, Pelegrín (1982b), defiende que el Cancionero Infantil debe “recoger todo lo que el niño, total o parcialmente, usa, sin considerar si ello es de tradición infantil o no” (p. 35-38).

Por otro lado, Cerrillo (2018), el cual posee múltiples publicaciones de diferente índole acerca del Cancionero Infantil, en su artículo *Lirica popular de la tradición infantil: hacia una clasificación*, disponible en la biblioteca virtual Miguel de Cervantes, afirma que:

El cancionero infantil es una manifestación de Lirica Popular, de tradición infantil, cuyas composiciones, ejecutadas por los niños, permanecen vivas a través de las variantes, siendo patrimonio exclusivo o, al menos, mayoritario de ellos, aunque hay algunos casos que, por sus especiales características, requieren la intervención de los adultos (por ejemplo, las nanas o los primeros juegos mímicos). (www.cervantesvirtual.com/portales/lirica_popular_tradicion_infantil/estudios_c_alificacion/)

Como podemos observar, Pelegrín afirma que no es preciso considerar si una composición es de tradición infantil o no para incluirla en el Cancionero Infantil. Sin embargo, Cerrillo sí que detalla la condición de “de tradición infantil” en su definición. Vamos a considerar que el Cancionero Infantil recoge todas aquellas composiciones musicales que el niño usa, sin tener en cuenta su origen ya que, como Cerrillo nos recuerda, la mayor parte de estas composiciones son de tradición oral, es decir, no tienen autor originario y por lo general en su proceso de transmisión suelen ser modificadas.

El mismo autor afirma en su libro *La voz de la memoria: estudios sobre el cancionero popular infantil* que las manifestaciones literarias pueden transmitirse por vía oral o escrita. Cuando se trata de manifestaciones literarias de transmisión oral, la vía de dicha transmisión es la popular. Estas manifestaciones literarias populares son mucho más numerosas que las manifestaciones literarias que se transmiten por vía escrita, en las que la vía de transmisión es culta (Cerrillo, 2005).

Según Cerrillo (2005), el Cancionero Infantil se debe considerar como Poesía Lírica Popular de tradición infantil, teniendo en cuenta sus particularidades de perpetuación y transmisión. Es posiblemente esta particularidad, la de su peculiar manera de transmitirse y mantenerse en el tiempo, la que otorga a las composiciones propias del Cancionero Infantil una clara diferenciación con el resto.

Una vez aclarada la idea de Cancionero, y más concretamente de Cancionero Infantil, concretamos un nivel más y tratamos de definir la unidad básica que conforma los dos anteriores términos: la canción.

Por seguir el mismo procedimiento que en los términos anteriores, vamos a recurrir primeramente a la definición que nos aportan algunos de los diccionarios más relevantes de la lengua española. Según el Real Diccionario de la Academia de la Lengua Española (2001), la palabra *Canción* posee distintas acepciones, de las cuales escogemos las dos más relevantes para lo que nos atiende:

Composición en verso, que se canta, o hecha a propósito para que se pueda poner en música.

Música con que se canta esta composición.

En la Nueva Enciclopedia Larousse (1982) el término *Canción* vuelve a poseer diferentes acepciones, algunas relacionadas con la literatura o con expresiones del día a día. Volvemos a seleccionar únicamente las que consideramos relevantes:

Composición en verso para ser cantada, tanto de origen popular, como de origen culto.

Música de una canción.

El Diccionario Everest de la Lengua Española (1995) nos da otro tanto de definiciones casi idénticas a las anteriores, por lo que queda probada la validez de las mismas. Se trata de composiciones musicales cuya principal finalidad es la de ser cantada.

Basándonos en la recopilación de definiciones de diferentes autores que realiza Elena Blanco (2011) en su libro *La canción infantil en la Educación Infantil y Primaria*, podemos descubrir el interesante apunte que Crivillé (1988) aporta en su libro *Historia de la música española*, en el que afirma que la forma más generalizada dentro del repertorio tradicional español es la canción y que el origen de ésta parece remontarse al origen mismo de la música. Para Crivillé, la canción siempre ha estado presente en las comunidades sociales, especialmente en las prácticas rituales relacionadas con creencias religiosas, o en el propio transcurso de la vida durante el año natural, existiendo incluso canciones para cada época del año. Aunque fuera de una forma muy rudimentaria y

primitiva, la canción siempre ha sido requisito indispensable en la vida del hombre desde el primer momento (Crivillé, 1988).

Una vez definido el término “Canción”, es preciso realizar un último apunte para tener realmente claro el constructo de Canción Infantil. Como decimos, es necesario aclarar qué es Canción Infantil y qué es Canción Popular. Cuando se habla del Cancionero Español suele caerse en el error de confundir términos, o incluso de considerarlos idénticos.

Pues bien, respecto a la Canción Popular, la Nueva Enciclopedia Larousse (1982) nos ofrece la siguiente definición, que consideramos suficiente:

Es una composición de autor desconocido que ha permanecido viva en la memoria del pueblo. Para algunos, el pueblo creó para sí mismo sus canciones, que son la expresión de su mentalidad y de su conciencia popular. Para otros, el pueblo no crea nada, sólo utiliza, adaptándolas, composiciones preexistentes en las esferas cultas de la sociedad. Finalmente, algunos opinan que la canción popular es el resultado de una selección a través de la transmisión oral, sujeta a variaciones al pasar de generación a generación. (p. 1623)

Queda claro que lo “popular” hace referencia al pueblo, a la gente de a pie, que hace suyas ciertas composiciones musicales, de origen o no en ese mismo pueblo llano, y que va transmitiendo de generación en generación a través de la oralidad, y que por tanto están expuestas a las modificaciones que el tiempo y dicha oralidad traen consigo.

Por otro lado, y muy en relación con lo comentado al comienzo de este apartado con respecto al “Cancionero Infantil”, según Martín Escobar (2001), en su tesis titulada *Las canciones infantiles de transmisión oral en Murcia durante el siglo XX*, entendemos por canciones infantiles: aquellas que se cantan a los niños; aquellas que los niños crean propiamente; y aquellas que los niños recrean e incluyen en sus juegos y experiencias vitales. Anota también que en España existe un amplio legado de canciones de infancia tradicionales que han de situarse en el terreno del folklore musical infantil, y que son estudiadas por la Etnomusicología (Martín Escobar, 2001).

Con la definición que aporta Cerrillo (2018) en su artículo *Lirica popular de la tradición infantil: hacia una clasificación*, disponible en la biblioteca virtual Miguel de Cervantes, podemos obtener una idea definitiva del concepto de Canción Infantil. La definición es la siguiente:

Composiciones líricas de carácter popular que son de uso exclusivo del niño, o aquellas en las que él representa o asume el papel esencial. En muchos casos, los niños sólo imitan

las melodías que les transmiten otras personas, pero también en algunos momentos nos podemos ver que hay algunos niños que han hecho suyos como canciones infantiles, textos que no fueron creados originariamente para ellos, por eso en muchos casos, el niño ha sido el que ha posibilitado la pervivencia del texto porque la ha seguido interpretando. Pero también sucede lo contrario, es decir, ejemplos en los que vemos que los adultos han utilizado canciones sacadas del mundo infantil y que después se interpretan en ambientes que no lo son, mediante la realización de arreglos para la música culta. Por eso, que la clasificación de las canciones infantiles pueda ser un problema, ya que habría que estudiar el contexto en el que se mueve el niño o el adulto que la canta. (http://www.cervantesvirtual.com/portales/lirica_popular_tradicion_infantil/estudios_calificacion/)

Queda claro por tanto el concepto clave que aborda este estudio, el de Canción Popular Infantil, aquella que nace y vive en el pueblo, y de la cual el protagonista es el niño, ya sea por ser su creador o su principal destinatario. No serán Canciones Populares Infantiles (CPIs) por tanto aquellas que hayan sido creadas explícitamente por algún autor de referencia, o con motivo de algún acto contemporáneo concreto. Tampoco serán CPIs aquellas en las que el niño no tenga un papel protagonista, en las que no sea él quien más las utilice, más las recree y, por tanto, más las transmita. No serán CPIs aquellas que su principal vía de transmisión no sea la oralidad, con las peculiaridades que ella conlleva en cuanto a posibles modificaciones y su peculiar modo de hacer perdurar en el tiempo las composiciones musicales que nos atienden.

Clasificación de las Canciones Infantiles. A la hora de clasificar las CPIs e intentar agruparlas en diferentes categorías o “tipos de CPIs” vamos a encontrar múltiples propuestas de diferentes autores, atendiendo a diversos parámetros cada uno de ellos.

Normalmente, todo lo perteneciente al mundo de los niños suele clasificarse por edades y podríamos caer en el error que la clasificación de las CPIs también debe pasar por una diferenciación de las mismas atendiendo a la edad a las que éstas van dirigidas. Ana Pelegrín (1982a) nos advierte sobre ello con una preciosa frase: “La literatura oral tradicional no es reductible ni clasificable por edades, pues su edad es la de la imaginación” (p. 7).

Desechado este parámetro, nuevamente podemos caer en el error, bajo nuestro punto de vista, de intentar clasificar las CPIs atendiendo a otro parámetro bastante común: la temática de las mismas. Advierte Cerrillo en su libro *La voz de la memoria: estudios sobre el cancionero popular infantil*, que encontraremos elementos repetidos en

diferentes canciones que por su finalidad de uso son completamente distintas, por tanto, la clasificación resultaría confusa (Cerrillo, 2005).

Así, estudiando las diferentes clasificaciones que proponen los expertos en el tema, podemos encontrar dos posiciones: aquellos que optan, ante la dificultad comentada, por una clasificación que atiende a criterios no homogéneos y sin justificación alguna, tratándose prácticamente de meros índices; y aquellos que tratan de realizar una clasificación algo más explícita y coherente.

Entre los primeros, algunos ejemplos que nos aporta Cerrillo (2005) en el mismo libro mencionado anteriormente, serían: Bravo-Villasante (1973); Celaya (1972); Gil (1974); Hidalgo (1969) y Medina (1963).

Entre los segundos, vamos a quedarnos con algunas clasificaciones que consideramos acertadas. En primer lugar, Cerrillo (2005) nos propone la siguiente clasificación basándose en que cada grupo lo constituyan composiciones que tienen existencia independiente respecto a las demás, es decir, que se usen en diferentes contextos y con finalidad distinta: nanas o canciones de cuna; juegos mímicos; canciones escenificadas; oraciones; suertes; burlas y trabalenguas; adivinanzas.

En segundo lugar, Pelegrín (1982b) propone en su trabajo “Poesía infantil de tradición oral”, incluido en su libro *Literatura Infantil* con el título de “Juegos y rimas infantiles. Tradición oral. Guía de recolección”, esta útil y completa clasificación en cuatro bloques:

Tabla 1
Clasificación de canciones populares infantiles (CPIs)

I	II
1. Nanos. Canciones de cuna.	3. Cuentos e historias rimadas.
2. Dichos y juegos de los primeros años (retahílas; para mover brazos; balanceos; enseñarles a andar; de cosquillas; ...)	4. Mágicos-religiosos.
<i>(Aquí se incluirán, además de las nanas, todos los juegos que los mayores enseñan al niño pequeño).</i>	5. Dichos y refranes de los niños
	6. Burlas.
	7. Trabalenguas
	8. Adivinanzas.
	<i>(Aquí se agrupan las canciones centradas en la palabra)</i>

III	IV
9. Juegos de acciones y motricidad.	- Canciones de Navidad y Reyes
10. Juegos con objetos.	- Otras fiestas anuales:
11. Retahílas de sorteo.	- Juegos y canciones.
12. Juegos rítmicos.	
13. Juegos de ingenio y prendas	
<i>(Este bloque está formado por juegos rítmicos y de motricidad).</i>	

(Pelegrín, 1982b, pp. 36-38)

Existen otras muchas clasificaciones aportadas por otros autores. Interesante la clasificación propuesta por Crivillé (1988) en su libro *Historia de la Música Española*, basada en el ciclo vital y religioso. Por otro lado, Martín Escobar (2001) divide en tres grupos las CPIs: canciones-juego tradicionales; canciones-juego de incorporación reciente; canciones relacionadas con el entorno.

Como se puede observar, existen múltiples clasificaciones, todas ellas distintas entre sí, basándose en unos u otros parámetros. Consideramos muy valiosa la expuesta anteriormente de Pelegrín (1982b), pero para nuestro estudio, vamos a guiarnos por una sencilla clasificación que realiza Carbajo y Martín Escobar (2009) en su cancionero, titulado “Cancionero infantil de la Región de Murcia”. Se puede observar cómo se menta a canciones populares infantiles, y otras tantas que no pueden considerarse populares en cuanto a las consideraciones que hemos realizado anteriormente. La clasificación es la siguiente:

- *Tradicionales infantiles*: canciones de siempre, generalmente de juego, que los niños han aprendido por transmisión directa, de boca en boca.
- *Tradicionales no infantiles*: canciones del folklore también, aunque en este caso del folklore adulto, tomadas ocasionalmente por los niños para su entretenimiento.
- *Infantiles recientes*: canciones privativas del mundo infantil, aparecidas y difundidas en las últimas décadas del siglo XX. Originales unas, de influencia mediática otras, acompañan sobre todo a juegos de palmas y elástico.

- *Comerciales o mediáticas*: canciones que inicialmente los niños reproducen de los *mass media*, aprenden con rapidez y utilizan y acomodan a sus juegos a veces; en fase de decantación para incorporarse al repertorio de la oralidad infantil.
- *Didácticas*: canciones compuestas con fines educativos, normalmente de origen escolar, retenidas en la memoria, aunque no se usen para jugar.
- *Políticas y religiosas*: canciones de adoctrinamiento, aprendidas unas veces en la familia y otras en la iglesia o en la escuela. Tampoco se incorporan al juego, aunque permanecen retenidas en la memoria. (Carbajo y Martín Escobar, 2009, p. 14)

1.1.2. **Canción popular infantil.** Nos centraremos en este apartado en los principales aspectos, características y potencialidades de la canción popular infantil.

Características generales de la canción popular infantil. Desde la más tierna infancia las canciones populares han estado presentes con un papel protagonista en la vida y educación de nuestros más pequeños. Las niñas y niños de nuestro país han escuchado y cantado canciones populares estando en la cuna, cabalgando sobre las rodillas de sus mayores, durante sus juegos de comba o corro, etc. También se han utilizado para rememorar las hazañas de personajes históricos, las victorias y derrotas de nuestro país en el pasado, los pasajes religiosos más relevantes, ... Otras, sin embargo, han descrito situaciones y acontecimientos del día a día de nuestros antepasados.

Se trata de unas composiciones muy características y cuya función comunicativa y educativa es primordial. Las CPIs son creaciones para el pueblo que se extienden por el territorio con gran rapidez. Cerrillo (2005) lo recuerda al afirmar que:

Quizá el rasgo más importante, sobre todo por su complejidad –pero también por la naturalidad con que se produce y porque de él proceden casi todos los demás- sea el que se refiere al rápido trasvase de creaciones de origen individual al conjunto de la colectividad. (p. 20)

Como ya se ha aclarado en apartados anteriores, en este tipo de composiciones el protagonista principal es el niño. Por tanto, es de esperar que no se trate de obras especialmente complejas. Según Sarget (2002) las CPIs se caracterizan por su vitalidad, claridad y sencillez.

La simplicidad de este tipo de composiciones favorece su transmisión oral, otra de sus principales características. Así, los niños y niñas de nuestro país han podido hacer suyas estas canciones, aprenderlas sin dificultad e interpretarlas con relativa facilidad, lo que ha permitido que puedan combinarlas con juegos y bailes que se realizan

paralelamente. Más aun, gracias a su sencillez, las CPIs han sido objeto de infinitas modificaciones por parte de los niños, haciéndoles más protagonistas, sintiéndolas suyas. No es de extrañar las numerosas variaciones y versiones existentes de una misma canción en función de la zona en la que se estudie.

“La canción popular infantil alberga cualidades melódicas, rítmicas, formales, tímbricas, expresivas, funcionales e interpretativas de gran interés por ser susceptibles de influir hondamente en el alma infantil” (Sarget, 2002, p. 208). Ese potencial educativo, la capacidad de influir profundamente en el pensamiento del niño, que presentan las CPIs, es una realidad gracias a que la sencillez predomina en todos sus aspectos y características.

Además, como ya hemos comenzado a dilucidar en el apartado anterior de “acotación terminológica”, las canciones populares infantiles se caracterizan por el protagonismo del niño y su anonimato. En mejores palabras: “tradicional y popular, al mismo tiempo; sin autor conocido, con la anonimia como símbolo máximo de lo que es propiedad colectiva y herencia común” (Cerrillo, 2005, p. 22).

Aspecto melódico. En cuanto a las características de las CPIs referentes a la melodía, vuelve a ser protagonista la sencillez. Se trata de no complicar melódicamente las obras para que su correcta ejecución esté al alcance del mayor número de niñas y niños posible.

La inmensa mayoría de las CPIs son composiciones en modo mayor. Esta modalidad es de carácter alegre, es decir, al escuchar obras en modo mayor el oyente experimenta una sensación de felicidad y alegría. El modo menor (opuesto al mayor en cuanto a sensaciones del oyente al escucharlo) cuando aparece suele hacerlo en romances y canciones narrativas.

Por otro lado, Sarget (2002) ha concluido que en las líneas melódicas de las CPIs mayoritariamente aparecen grados conjuntos o intervalos relativamente pequeños como las segundas mayores, terceras mayores y terceras menores. Normalmente no se excede de la octava. Todo ello quiere decir que las melodías de las CPIs son sencillas, sin grandes saltos ni registros muy amplios a la hora de cantar, otra característica de este tipo de composiciones musicales.

Además, la ausencia de modulaciones y el uso constante de los grados tonales (I, IV y V) permite que el acompañamiento con cualquier instrumento sea extremadamente sencillo. Únicamente utilizando los tres acordes tonales básicos (tónica, dominante y

subdominante) pueden acompañarse la gran mayoría de las CPIs sin poseer un gran dominio del instrumento en cuestión.

Aspecto rítmico. Sarget (2002) nos recuerda que la música popular española puede considerarse métrica, es decir, puede identificarse cierta unidad de acentos y tiempos que se repiten y regularizan los patrones de acentuación. Además de considerarse métrica, podemos definir a la música popular española como isométrica ya que suele ser protagonista un único patrón métrico. El ritmo de las CPIs se caracteriza por la monotonía y reiteración (Cerrillo, 2005).

Los compases de estas composiciones suelen ser binarios y simples, siendo los ritmos ternarios menos habituales. Las figuras y ritmos que predominan son la síncopa, los contratiempos, los cambios de compás o los tresillos, por lo que la ausencia de figuras rítmicas complejas es otra característica en cuanto al aspecto rítmico de las CPIs. Es muy habitual también el inicio anacrúsico. Al analizar el aspecto rítmico de las CPIs también podemos observar que los acentos musicales y gramaticales suelen coincidir.

En definitiva, simplicidad y sencillez en lo rítmico, al igual que anteriormente se ha comentado en lo melódico. No complicar al niño que quiere cantar una CPI parece ser el sentido de esta simplicidad. Las CPIs deben poder ser ejecutadas correctamente por cualquier niña o niño que no tenga conocimientos musicales de ningún tipo. Como nos recuerda Sarget (2002): “si un rasgo define a la canción popular infantil es el predominio del texto sobre la música” (p. 211). El ritmo y la melodía en una canción popular infantil deben favorecer el aprendizaje y la memorización de las letras (Fernández Poncela, 2005).

Funcionalidad y temática. La mayoría de canciones infantiles se utilizaban para acompañar a juegos de entretenimiento en los tiempos de ocio de los niños. Normalmente son dramatizadas y en algunos casos se trata de canciones dialogadas entre un solista que se encuentra en el centro de un corro y el resto de componentes (Sarget, 2002).

En cuanto a la temática, pueden encontrarse numerosos tópicos. Ya hemos comentado que las CPIs suelen describir el día a día de una sociedad, de una comunidad o de un territorio. Son canciones que hablan de la vida misma y son cantadas a los niños para, entre otras cosas, mostrarles y educarles en las complejidades, maravillas y desgracias que la definen. Por tanto, las temáticas van a ser variadas.

Por un lado, aparece el amor, más bien en forma de desamor. Amores no correspondidos, desacuerdo entre parejas, mentiras y engaños, incluso amores que finalizan tras la muerte de uno de los cónyuges, como la conocidísima canción “Dónde vas Alfonso XII”. La incidencia en la importancia del matrimonio, marcando el futuro de

los niños y alimentando el ansia de casamiento en edades tan tempranas (Fernández Poncela, 2013). De esta manera es tratado el tópico del (des)amor en las CPIs, siendo uno de los más recurridos.

Igualmente, la guerra y los soldados constituyen otro de los temas más predominantes. Son habituales las CPIs en las que se habla de personajes bélicos famosos, de batallas importantes o de regresos a casa (triumfales o derrotados) del campo de batalla. La guerra, la violencia, incluso el maltrato infantil, aparecen de manera explícita en nuestro cancionero infantil (Fernández Poncela, 2013).

Obviamente, existen numerosas canciones en las que el humor, la alegría y el optimismo son predominantes. Así, en nuestro cancionero popular infantil aparecen canciones de burlas, juegos de palabras, trabalenguas, adivinanzas, canciones de fiestas y estaciones, etc. (Cerrillo, 2005). La vida es un vaivén de momentos buenos y malos, de noticias alegres y dolorosas, de hechos que nos traen consigo felicidad y otros que nos hunden en la tristeza. Las CPIs reflejan, sin tapujos y de una forma muy sutil, la realidad en la que fueron creadas y utilizadas.

Por tanto, como elementos intrínsecos en la vida de cualquiera de nosotros, encontramos también los temas de la muerte y la tristeza de una manera directa y transversal en el mensaje de un alto porcentaje de las canciones que conforman nuestro cancionero popular infantil español. Algunas de estas canciones no fueron creadas en su origen para el mundo infantil en exclusiva, incluso habrá otras que no nos parezcan (bajo la óptica actual) infantiles propiamente. Como ya hemos comentado en apartados anteriores, sí que lo son por ser el niño el protagonista principal, el que las usa, el que les da vida y al que se le educa con ellas. Pese a ello, las temáticas trágicas no fueron omitidas y se transmitieron con naturalidad a la infancia hasta nuestros días.

Hay varias melodías que no son propias de los infantes, algunas de forma más clara que otra, reminiscencia de canciones de adultos que se han retomado en el mundo infantil. “Mariquita la casada” es una de las canciones infantiles más populares y queridas. En realidad, como puede comprobarse, no se trata de una historia propia para menores de edad: casamiento pactado por los padres, infidelidad conyugal, amantes, violencia doméstica y prendimiento inquisitorial. (Fernández Poncela, 2013, p. 42)

Potencial pedagógico. El filósofo Platón (391 a. C) ya advertía que “la música es para el alma lo que la gimnasia para el cuerpo” (Platón, Las Leyes, VI). Los estudiosos del cancionero popular infantil coinciden en el alto potencial pedagógico del mismo.

No se trata únicamente de las CPIs, sino de la totalidad de los materiales folclóricos de nuestra cultura, los cuales poseen un potencial educativo muy amplio, no solo en cuanto al aprendizaje activo del que las utiliza, sino también en su relación con el entorno que permitirá a los niños y niñas a interesarse por las costumbres, fiestas, tradiciones o creencias de su contexto más próximo (Cerrillo, 2005). A través de las CPIs los niños pueden ir descubriendo significados y obteniendo explicaciones en cuanto a numerosos aspectos de su cultura y su día a día que en un principio no comprenden.

Las CPIs son excelentes herramientas educativas desde las edades más tempranas. Según Campbell (citado por Gertrudix y Gertrudix, 2011), las características rítmicas de las canciones de cuna e infantiles aportan el sentido del tiempo en los músculos y mente del niño en sus primeros meses de vida, lo que significa un desarrollo de la coordinación, equilibrio, percepción corporal, fuerza, agilidad física, sentido de la previsión y planificación.

Pasados los primeros años de vida, las CPIs siguen poseyendo un potencial pedagógico incuestionable. Bien es sabido que cualquier actividad educativa debe contar con el interés de sus destinatarios por aprender, de no ser así será muy complicado obtener un aprendizaje significativo. Las CPIs, y la música en general, cuentan de serie con ese requisito ya que los niños disfrutan con ellas y las utilizan en sus juegos. Sarget (2002) afirma: “Si la canción infantil responde a las necesidades musicales y espirituales del niño, éste la acepta y la hace suya” (p. 205).

Siguiendo a Aller (2004), las canciones populares infantiles son la síntesis entre el juego y la educación y favorecen el desarrollo de las habilidades motrices de los infantes ya que éstas les permiten descubrir y controlar de una manera progresiva su propio cuerpo. Así, poco a poco el niño actuará de una forma más autónoma. Además, las CPIs ayudan a mejorar y utilizar de una forma más ajustada el lenguaje verbal y enriquecen las posibilidades expresivas del niño y, por tanto, mejoran su capacidad de socialización.

Más concretamente, las CPIs son de nuevo una herramienta ideal para la educación musical de la infancia. Se trata de un recurso idóneo ya que conecta con el interés del niño. Ello queda demostrado con el hecho de que nuestros más pequeños incluyen a las CPIs en sus juegos, celebraciones, costumbres, relaciones y contactos con el mundo adulto (Sarget, 2002). En este mismo artículo la autora nos recuerda que, aunque los niños muestren interés por la canciones y composiciones musicales de cada momento,

la experiencia confirma que si están en contacto con CPIs que conocen siempre van a elegir éstas para cantar y jugar entre ellos.

Por tanto, el potencial pedagógico de este tipo de composiciones es incuestionable, tanto para el desarrollo de aptitudes de cualquier naturaleza, la adquisición de valores, el conocimiento del entorno y su historia, de nuestra cultura, ... de la vida (y la muerte) en definitiva. Además, bien es sabido que nuestro cancionero popular infantil, y nuestro folklore, es de los más ricos existentes. Sin embargo, su aprovechamiento actual en el hogar, y especialmente en la escuela, deja mucho que desear ya que no corresponde al verdadero potencial educativo que define a este tipo de canciones.

Medina (1990) advierte que hemos de desechar la idea de que estos cuentos y versos de la tradición oral no son apropiados para el trabajo escolar y que los educadores se encuentran encorsetados por la lírica o la prosa cultas que, aunque válidos y deseables, no invalidan la deseable coexistencia y utilización de las composiciones de origen popular.

En esta misma línea, conocedores del potencial de las CPIs y todo lo anteriormente mencionado, Cerrillo y Sánchez Ortiz (2013) afirman:

Tal vez sea la amplitud y alcance del referido potencial lo que haya llevado a muchos maestros al vértigo, plasmado en un uso demasiado general, poco sistemático y hasta difuso del cancionero popular infantil, sin que hayan podido aprovechar plenamente sus innegables excelencias. (p. 312)

1.1.3. Canción popular infantil como informante cultural. La etnolingüística es una disciplina científica que asume la íntima relación existente entre el lenguaje y la cultura y trata de analizar cómo la cultura influye y condiciona los productos lingüísticos de una sociedad e, inversamente, cómo dichos productos reflejan e informan acerca de la cultura propia de dicha sociedad (Martín Camacho, 2003). Las manifestaciones literarias de una cultura en concreto van a servirnos como informantes a la hora de analizar los rasgos y características que definen dicha cultura.

Partiendo de la mencionada correlación entre cultura y lenguaje, si el objeto de estudio es el lenguaje y nuestro estudio se basa en los hechos lingüísticos los cuales se suponen determinados por los “saberes” acerca de la realidad, estaremos en el campo de la etnolingüística propiamente dicha. Si por el contrario la cultura es nuestro objeto de estudio, si se considera el lenguaje mismo como una forma de la cultura, estaremos practicando etnografía lingüística (Coseriu, 1981). Sin embargo, esta distinción de

subdisciplinas dentro de la etnolingüística es más una aclaración teórica que una realidad práctica ya que al estudiar alguno de los muchos aspectos de la relación entre cultura y lenguaje podemos comprobar que la diferencia entre ambas se difumina (Martín Camacho, 2003).

Apoyándonos en los mencionados principios de la etnolingüística podemos concluir que las manifestaciones lingüísticas de una cultura arrojan luz a aquel que pretenda conocer la cultura a la que pertenecen. Si aumentamos el nivel de concreción podemos realizarnos las siguientes preguntas: ¿son las CPIs ejemplos de dichas manifestaciones lingüísticas? ¿su estudio puede aportarnos información acerca de la cultura a la que pertenecen? ¿es lógico pensar que a través de su estudio podemos conocer el modo de vida de nuestros antepasados?

Es sabido por todos que la cultura sobrevive gracias a su capacidad de recrearse generación tras generación. Los padres han aprendido su cultura de los abuelos, y se la enseñarán a sus hijos, conservándola y transmitiéndola para que perdure en el tiempo, obviamente expuesta a continuas modificaciones. Según Berrocal y Gutiérrez Pérez (2002) no cabe ninguna duda en que la canción ha sido uno de los mejores vehículos en cuanto a la transmisión histórico-cultural efectuada por nuestros antepasados.

Ya desde la Edad Media con los trovadores y juglares que se dedicaban a cantar y contar a la gente historias o vivencias propias, y, fundamentalmente hasta mediados del siglo XX, donde nuestros abuelos cantaban a nuestros padres canciones en las que se reflejaban las costumbres de la época, y que por la transmisión oral han llegado hasta nosotros. (Berrocal y Gutiérrez Pérez, 2002, p. 187)

Las CPIs son del pueblo llano, de la gente corriente, son canciones nacidas en la sociedad real, la mayoritaria, la que realmente refleja el cómo eran y vivían los habitantes de nuestro país en el pasado. Sus letras reflejan la realidad más pura, la vida misma. Según Martín Camacho (2003) la mera existencia de canciones en las que se tratan diversos temas o formas de vida significa la importancia que éstos poseían para la sociedad.

Estas composiciones musicales eran utilizadas por los padres y abuelos para educar, directa o indirectamente, a sus descendientes, para enseñarles a través de ellas las múltiples facetas de la vida a las que iban a tener que hacer frente tarde o temprano. Ante la inexistencia de otros medios educativos y de información como actualmente, las CPIs se convertían en un transmisor cultural primordial. Los niños las aceptaban, las utilizaban y las hacían suyas, principalmente con la intención de servirse de ellas para acompañar a sus juegos y danzas, obviamente sin tener plenamente en cuenta el potencial educativo de

sus letras. Siguiendo a Fernández Poncela (2013), la infancia tarareaba estas canciones populares infantiles entre la inconsciencia y la precocidad, dándose simultáneamente una introyección del mensaje de las mismas como parte de la construcción de sus mentes infantiles y configurando su deber adulto en un futuro como hombre o mujer.

En definitiva y a modo de conclusión a lo expuesto, las palabras de Martín Camacho (2013) acerca de la condición de informantes de la cultura de nuestras CPIs y su posible utilidad en el mundo actual:

La etnolingüística se interesa por la íntima relación que existe entre el lenguaje y la cultura. Toda lengua refleja la cultura en la que se encuentran inmersos sus usuarios, de modo tal que el estudio de las manifestaciones lingüísticas permite llegar al conocimiento de esa misma cultura. [...] Investigar en los contenidos de esas canciones permite conocer numerosos datos acerca del modo de pensar y vivir de la sociedad tradicional y, al mismo tiempo, intuir su posible vigencia y su contraposición con otras formas de pensar y de vivir de la sociedad actual, sin olvidar que ambas culturas –pasada y presente- son en realidad estadios de una misma línea evolutiva. (p. 993)

1.2. Tratamiento Educativo de las Canciones Populares Infantiles

1.2.1. Consideraciones político—normativas sobre las canciones populares infantiles en el ámbito escolar. Si nos proponemos estudiar el marco normativo y legal en el que se enmarcaría cualquier actividad educativa en el ámbito escolar en nuestro país, deberemos considerar los currículos oficiales vigentes. En este caso, para valorar el marco normativo de una propuesta de educación para la muerte a través del cancionero popular infantil, vamos a considerar los currículos estatales oficiales de Educación Primaria y Educación Secundaria, establecidos por el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, y el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, respectivamente.

Como comentaremos en apartados posteriores, entendiendo el cancionero popular infantil como un recurso pedagógico de la educación para la muerte, podremos observar su carácter transversal en cuanto a lo curricular. Según Herrán, González, Navarro, Bravo y Freire (2001) la muerte recorre todos los temas transversales sin ser un área en sí misma, por lo que puede considerarse radical a todos ellos, definiendo así una tercera dimensión temática que aporta profundidad al currículo en general.

También la herramienta didáctica que proponemos para llevar a cabo esa educación para la muerte, las canciones, de cualquier naturaleza, poseen ese carácter transversal. Siguiendo a Giménez (1997) “como eje transversal, las canciones alimentan

cada disciplina y establecen a la vez una relación interdisciplinar. Ahora que tanto hablamos de esta manera de educar y con el encabezamiento de una educación plural, nada mejor que las canciones” (p. 97).

De esta manera, la muerte y su didáctica encaja (ya sea a través de CPIs o de otra herramienta o recurso) en cualquier materia y asignatura al tratarse de un contenido transversal que se ha de trabajar con normalidad en cualquier área curricular, al igual que se hace con otros elementos transversales (tanto en Primaria como Secundaria) tales como la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional.

El adecuado tratamiento transversal de la temática de la muerte y lo trágico, a través de CPIs, contribuiría a la consecución de la totalidad de los objetivos que se proponen en ambas etapas. Enumeramos algunos objetivos en los que destacaría su adecuación:

- Educación Primaria:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas.
- h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.
- i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
- j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.
- l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.
- m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico. (p.19353-19354)

- Educación Secundaria:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

l) Apremiar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación. (p. 176-177)

La muerte y lo trágico constituyen un tema vital, radical y transversal. Se encuentra e influye, directa o indirectamente, en todo lo que nos rodea. Además, su toma de conciencia y naturalización repercutirá en todos los ámbitos de la persona. Como veremos más adelante, la educación para la muerte es considerada como una rama más de la Educación de la Conciencia. Aceptar e interiorizar la finitud de la condición humana repercute transversal y positivamente en todos los ámbitos de la persona y su contexto, por tanto, no es un ámbito que pueda encasillarse en una u otra materia, o que esté orientado en la consecución de uno u otro objetivo, sino que se trata de un nuevo nivel curricular que engloba al resto.

El cancionero popular infantil español puede considerarse una herramienta útil para infinidad de aspectos de la persona a trabajar por la educación formal. En leyes anteriores como la LOGSE, la LOCE y la LOE, Cerrillo (2005) ya destacaba la idoneidad del cancionero popular infantil en un sentido transversal:

En todos los casos, el Diseño Curricular Base [de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria] se refería a las posibilidades educativas de los textos folclóricos, señalando que, por medio de la función estética que es implícita al mensaje que comunican y debido a los condicionantes sociales y culturales que influyen y se reflejan en los mismos, ofrecen la posibilidad de ampliar la visión del mundo, de desarrollar el sentido del análisis y de la crítica, de gozar y encontrar placer en su conocimiento y de enriquecer el dominio de la lengua. (p. 174)

Realizaremos ahora una pequeña revisión de los criterios de evaluación y el desarrollo curricular de las asignaturas relacionadas con la educación musical en nuestros currículos de Educación Primaria y Secundaria, para así justificar la adecuación del cancionero popular infantil español como herramienta didáctica que tiene cabida en los currículos actuales. Nos centramos en la asignatura de Música, por centrarnos en alguna, pero recordamos que no ha de encasillarse esta herramienta a una u otra asignatura, sino que es ideal para tratar diversos temas, de diferentes maneras, en distintas asignaturas y en todas las etapas. Giménez (1997) lo explica claramente:

Las canciones pueden estar presentes en cualquier acto educativo escolar: en todas las materias, asignaturas, centros de interés... en el patio, en el comedor, en las fiestas, para dormir a los más pequeños, para trabajar aspectos sociales con los mayores... Un proverbio alemán dice que allí donde se canta puedes ir a vivir, y si allí donde se vive se enseña utilizando la música para un buen fin educativo, seguro que los niños y niñas crecen con más posibilidades. Las canciones en la escuela no han de estar presentes solo en la clase de música, sería empobrecer mucho sus posibilidades. (p. 95)

Al tratarse de canciones, a priori la asignatura de música será ideal para utilizar las CPIs como herramienta didáctica, tanto para la Educación Musical como la educación para la muerte, como para cualquier otro tópico educativo. La asignatura específica de la etapa de Educación Primaria, llamada Educación Artística, justifica en el currículo estatal el aprendizaje y comprensión de elementos musicales (como las CPIs) así:

el ser humano utiliza tanto el lenguaje plástico como el musical para comunicarse con el resto de seres humanos. Desde esta perspectiva, entender, conocer e investigar desde edades tempranas los fundamentos de dichos lenguajes va a permitir al alumnado el

desarrollo de la atención, la percepción, la inteligencia, la memoria, la imaginación y la creatividad. (p. 19401)

Si nos fijamos en los criterios de evaluación que el currículo oficial estatal de la Educación Primaria nos ofrece sobre la asignatura de Educación Artística, podemos seguir comprobando la adecuación del cancionero popular infantil como herramienta didáctica:

- Conocer ejemplos de obras variadas de nuestra cultura y otras para valorar el patrimonio musical conociendo la importancia de su mantenimiento y difusión.
- Entender la voz como instrumento y recurso expresivo, partiendo de la canción y de sus posibilidades para interpretar, crear e improvisar.
- Interpretar solo o en grupo, mediante la voz o instrumentos, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas que contengan procedimientos musicales de repetición, variación y contraste, asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando, tanto las aportaciones de los demás como a la persona que asume la dirección.
- Adquirir capacidades expresivas y creativas que ofrecen la expresión corporal y la danza valorando su aportación al patrimonio y disfrutando de su interpretación como una forma de interacción social. (p. 19402-19405)

Sucede de igual manera en Educación Secundaria con la asignatura de Música. En el currículo oficial estatal, esta asignatura se encuentra diferenciada entre Música de 1º ciclo de ESO y Música de 4º de ESO. En la de 1º ciclo aparecen, entre otros, algunos criterios de evaluación que demuestran la adecuación del cancionero popular infantil como herramienta didáctica en dicha materia:

- Realizar ejercicios que reflejen la relación de la música con otras disciplinas.
- Demostrar interés por conocer músicas de distintas características, épocas y culturas, y por ampliar y diversificar las propias preferencias.
- Apreciar la importancia del patrimonio cultural español y comprender el valor de conservarlo y transmitirlo.
- Mostrar interés y actitud crítica por la música actual, los musicales, los conciertos en vivo y las nuevas propuestas musicales, valorando los elementos creativos e innovadores de los mismos. (p. 509-511)

En cuanto a la asignatura de Música de 4º de ESO:

- Exponer de forma crítica la opinión personal respecto a distintas músicas y eventos musicales, argumentándola en relación con la información obtenida en distintas fuentes: libros, publicidad, programas de conciertos, críticas, etc.
- Distinguir las diversas funciones que cumple la música en nuestra sociedad, atendiendo a diversas variables: intención de uso, estructura formal, medio de difusión utilizado.

- Explicar algunas de las funciones que cumple la música en la vida de las personas y en la sociedad.
- Apreciar la importancia patrimonial de la música española y comprender el valor de conservarla y transmitirla.
- Conocer la existencia de otras manifestaciones musicales y considerarlas como fuente de enriquecimiento cultural.
- Relacionar la música con otras manifestaciones artísticas.
- Caracterizar la función de la música en los distintos medios de comunicación: radio, televisión, cine y sus aplicaciones en la publicidad, videojuegos y otras aplicaciones tecnológicas. (p. 511-512)

Como se puede observar, tanto en Educación Primaria como Secundaria (como en Infantil y Bachiller) la Educación de la Conciencia está presente en cualquier materia, en sus objetivos como etapa educativa y se establece como imprescindible para el desarrollo integral de la persona que, teóricamente, la educación de nuestro país pretende que alcancen nuestras nuevas generaciones. Esto no varía en función de una u otra comunidad autónoma. Tanto en los currículos estatales como en los autonómicos, la Educación de la Conciencia, y la educación para la muerte como una rama menor de la misma, va a tener cabida en cualquier asignatura y debe ser así por su condición de elementos transversales del currículo, aunque aún no se expresen explícitamente en los mismos.

1.2.2. Desarrollos curriculares de las canciones populares infantiles. Como cualquier recurso o elemento didáctico que se quiera introducir en uno u otro tipo de enseñanza formal, es preciso que el empleo didáctico del folclore en la educación musical esté amparado legalmente (Clemente, 2005). Por ello anteriormente hemos justificado la adecuación de las CPIs para desarrollarse como recurso y elemento didáctico de nuestro currículo oficial, en una u otra materia o etapa.

Lógicamente, las asignaturas y materias relacionadas con la educación musical van a ofrecer, por naturaleza, más cabida aún a las CPIs dentro de su didáctica. Según González Mediel (2010), de entre todas las áreas de conocimiento trabajadas en la escuela la de música es una de las que más actuaciones puntuales y adaptaciones ha aceptado a lo largo del tiempo, en pos de aumentar el repertorio musical en todos los sentidos. Lo que ha permitido estas adaptaciones curriculares es el carácter flexivo del currículo musical en sus primeros niveles de concreción. Clemente (2005) nos recuerda que en otros países, como Alemania, la música folclórica ha sido tradicionalmente incluida en el currículo sin ningún tipo de problema.

Vencido el obstáculo legal, la canción popular infantil se presenta como un recurso ideal y con alto potencial educativo para realizar desarrollos curriculares de cualquier índole. La canción tradicional se establece como un elemento musical de alto valor pedagógico (González Mediel, 2010).

España posee uno de los cancioneros populares más ricos y potentes conocidos. El canto, la lírica, lo popular, lo cotidiano, el contar y hablar sobre lo que sucede en el día a día ... siempre han sido rasgos característicos de nuestro carácter, y ello se refleja en la riqueza de nuestro cancionero popular, el cual ha sido admirado y cuidado tanto por el pueblo llano como por los grandes literatos de nuestra tierra.

Por ello, resulta aún más incompresible su histórico no aprovechamiento en la escuela y, aún más, su continuo y agónico olvido. Rodríguez Almodóvar (citado por Cerrillo, 2005) afirma que el drama de nuestro cancionero popular infantil español es su gran viveza hasta hace no más de unas pocas décadas, donde generaciones vivieron y aprendieron durante su infancia inmersas en un clima de literatura popular con infinidad de canciones, y que, sin embargo, hayamos sido capaces de olvidar tan fácilmente, según el autor: uno de los mejores modelos pedagógicos que se han conocido en el cual destaca su sencillez y eficacia.

Los cantos y los bailes recogidos en los cancioneros pueden considerarse como fuentes de recursos en el desarrollo curricular de actividades escolares (Clemente, 2005). Giménez (citado por González Mediel, 2010) destaca la fuerza comunicativa que la canción añade a la fuerza y conceptual de la palabra. Para González Mediel (2010), si un rasgo caracteriza la canción popular infantil es el predominio del texto sobre la música y ello la convierte en un recurso ideal en la educación musical ya que logra conectar el interés del alumno con aquello que se le pretende enseñar. La música folclórica, para Clemente (2005), “es perfectamente tratable desde el punto de vista del compositor o del docente, para su aplicación en la creación musical o en el aula” (p. 27).

Rodríguez Almodóvar (citado en Cerrillo, 2005) allá por los años 80 ya comenzó a vislumbrar las posibilidades pedagógicas de las CPIs y su idoneidad para ser desarrolladas e incluidas en nuestro currículo. A primera vista, consideraba dicho recurso bien dotado para la experimentación en el aula, por ejemplo, para establecer conexión con el contexto más próximo del educando; para la transcripción y preparación de textos; para la toma de contacto con modos de vida lejanos en el tiempo; para la mejora y ampliación de vocabulario, expresiones, instrumentos, costumbres, etc. Todo ello, destaca el autor, muy cercano al interés del niño, “en su propia salsa”.

Martí (citado en González Mediel, 2010) recuerda que la canción entendida como recurso pedagógico “va más allá de la música”, ya que servirá para otros ámbitos educativos: antropológicamente como fuente de documentación; sociológicamente, para que el alumno se sitúe dentro de un grupo; terapéuticamente; de contenido, para aprender aspectos específicos de su entorno. De la misma manera, su desarrollo curricular ofrece multitud de opciones en relación con la educación de la lengua y la literatura:

La lírica popular de tradición infantil es portadora de unos valores lingüístico-literarios, cuya práctica es muy útil en el periodo escolar: las rimas, las aliteraciones, los juegos de palabras, el reiterado uso del diminutivo, las elementales metáforas, la sencillez de las construcciones gramaticales, las continuas repeticiones, incluso las dificultades ortológicas de géneros como el trabalenguas les producen una gran satisfacción, porque el sentido lúdico del que son portadores ejerce en ellos una especie de fascinación natural. (Cerrillo, 2005, p. 160)

También permite el desarrollo curricular en cuanto a la educación en valores o para tratar temas más profundos y transversales, como la muerte. Por ejemplo, en cuanto a la educación para la interculturalidad, González Mediel (2010) considera la música como un elemento muy potente debido a que la expresión musical es una necesidad de cualquier pueblo y cultura. No se conoce pueblo alguno que no se exprese a través de la música, o que no exprese su concepción de la muerte musicalmente.

Además, como hemos visto en apartados anteriores, las CPIs poseen una serie de características que facilitan aún más su desarrollo curricular como, por ejemplo, su sencillez. Clemente (2005) destaca que uno de los principales objetivos de la educación musical es el que los alumnos sean capaces de tocar una melodía y acompañarla con instrumentos escolares. Las CPIs son canciones con melodías muy sencillas, lo que facilita su instrumentación y armonización (dos competencias a trabajar en los currículos de Educación Artística). Roura (citado por González Mediel, 2010) habla sobre las características particulares de las canciones tradicionales: tradición oral y estructura sencilla. De igual manera, incide en el hecho de que hayan ido creciendo y propagándose a la sombra de un contexto continuamente cambiante el cual recogen en sus letras, por lo tanto las considera como elementos de educación de primer orden en el sentido más amplio de la palabra.

En cuanto a la adaptación del folclore a la música del aula, Clemente (2005) considera que sigue las mismas etapas que cualquier otra música, a saber: adaptación

melódica; adaptación de la armonía a los instrumentos propios del aula; inclusión, si es posible, de otros instrumentos.

En definitiva, el desarrollo curricular de las CPIs para la educación musical, la educación de la lengua y la literatura, la educación intercultural, la educación para la muerte, o cualquier otro fin, va a resultar más que factible y recomendado, principalmente por la flexibilidad, sencillez, transversalidad, conexión con el entorno y los intereses del alumnado y disposición de las CPIs en sí.

El texto sólo aporta información y la música sola sentimiento, pero en la unión se hace más fácil recordar el texto y la música nos encamina al significado, dotándolo de más expresión. El texto de las canciones representa, por él mismo, un material informativo enormemente importante y complejo respecto a las personas y a los colectivos. Estas características serán la fundamentación para justificar la elección de la canción como elemento cultural potente, y, por lo tanto, como herramienta fundamental de conocimiento cultural en la escuela. (González Mediel, 2010, p. 22)

1.3. Análisis de Contenido como Método de Investigación

El Diccionario de la Real Academia Española (2001) define el termino *análisis* como “distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos” en su primera acepción, y seguidamente lo define como “examen que se hace de una obra, de un escrito o de cualquier realidad susceptible de estudio intelectual”.

El análisis de contenido es, según Krippendorff (1990), “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (p. 28). Como toda técnica de investigación, el análisis de contenido puede considerarse como un instrumento para obtener inferencias y conocimiento, además de pretender que dichas inferencias sean reproducibles. Esto quiere decir que en el caso de aplicar la misma técnica varias veces, se espera que los resultados sean los mismos. Para conseguir la reproducibilidad de los datos obtenidos es necesario que la técnica de investigación sea sistemática y objetiva.

Puede ayudarnos a comprender mejor el concepto esta definición de Bardi (1986), el cual afirma que con el término análisis de contenido se designa generalmente a un “conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las

condiciones de producción/recepción de estos mensajes” (p. 32). Se trata, en otras palabras, de ahondar en los significados subyacentes de los mensajes emitidos o recibidos por uno u otro canal, es decir, no quedarse únicamente con la simple lectura de dichos mensajes, sino tomar como referencia diferentes indicadores (de naturaleza semántica, de naturaleza lingüística, cuantificables o no, ...) para realizar deducciones lógicas de los mensajes analizados.

Por tanto, podemos afirmar que el análisis de contenido se basa en la deducción, en la inferencia. Esta técnica, siguiendo a López (2002), pretende “objetivar y convertir en datos los contenidos de determinados documentos o comunicaciones para que puedan ser analizados y tratados de forma mecánica” (p. 173). Trata de hacer frente a la subjetividad que predomina en los análisis clásicos, intentando a través de la objetividad y la sistematicidad el conocer los significados subyacentes en las comunicaciones de cualquier tipo.

Otros objetivos más específicos del análisis de contenido son:

- La superación de la incertidumbre, es decir, tratar de preguntarse constantemente si lo que estamos leyendo es realmente lo que está contenido en el mensaje en cuestión. En definitiva, se trata de preguntarnos si nuestra lectura está siendo válida y generalizable.
- El enriquecimiento de la lectura, es decir, intentar aumentar la productividad y pertinencia de la lectura en sí (Bardi, 1986).

Queda claro qué es y qué pretende el método de análisis de contenido. A modo resumen, Martín Algarra (1995) destaca 6 características generales del análisis de contenido como método de investigación, a saber:

- Se trata de una metodología especialmente adecuada para la investigación empírica de la comunicación.
- Su función no es la de predecir ni interpretar, sino el describir. No trata de identificar efectos ni intenciones, sino “decir lo que hay”.
- Únicamente se analizan los aspectos manifiestos del contenido, asumiendo que el contenido de los mismos es significativo. “El analista de los contenidos asume que los 'significados' que él adscribe a los contenidos asignándolos a ciertas categorías, se corresponden con los 'significados' dotados por el comunicador y/o entendidos por la audiencia” (p. 68).
- Se considera un método objetivo, es decir, se obtendrían mismos resultados si se repitiera.

- Es una técnica sistemática ya que se dan una serie de pasos previamente establecidos en base a unos criterios sistemáticos.

- Es utilizada para la investigación cuantitativa.

Por otro lado, son muy interesantes las distinciones que nos presenta Krippendorff (1990) acerca del análisis de contenido como técnica de investigación. En primer lugar, nos habla de la reactividad, entendida como la amenaza de contaminación de los resultados de una investigación con la que tienen que convivir ciertas técnicas como entrevistas, experimentos o cuestionarios, debido al “sentirse observado” y la influencia del investigador o la técnica de investigación sobre la objetividad y validez de las respuestas emitidas por el objeto de investigación. El análisis de contenido, por su naturaleza, queda exento de dicha reactividad y puede considerarse como una técnica no intromisiva o intrusiva.

Además, el análisis de contenido acepta material no estructurado, es decir, puede analizar datos que no necesariamente tienen que estar tan estructurados como se dan en otras técnicas de investigación. Es más, es posible que el investigador no pueda anticipar las categorías del análisis a realizar, por ejemplo, a la hora de analizar comunicaciones interpersonales, que suelen ser muy aleatorias y complejas.

Por último, Krippendorff (1990) nos recuerda que “el análisis de contenido puede abordar un gran volumen de información” (p. 44) que, junto a las distinciones anteriores, hacen del análisis de contenido una técnica de investigación especial y muy útil para el estudio de mensajes y contenidos que otras técnicas de investigación no son capaces de abordar.

Queda demostrado el potencial del análisis de contenido como método de investigación, pero ello no le exime de dificultades a la hora de llevarlo a la práctica. Por ello, será necesario tener claro en qué consiste, cuáles son sus fortalezas y debilidades y sus particularidades. Gil Urdiciain (1994) nos detalla factores que facilitan la tarea:

La anticipación o conocimientos previos sobre la materia, el dominio de las formas básicas de expresión del pensamiento, la capacidad de reconocer el significado de determinadas palabras señales del texto y el control de posibles defectos en la percepción debidos a hábitos, tales como las regresiones o la subvocalización, son, entre muchos otros, factores que benefician el eficaz diálogo autor-lector, necesario para la captación de las estructuras u organización interna del texto. (p. 79)

Con todo lo anterior, el análisis de contenido puede resumirse en 4 fases en las que quedará definitivamente claro su quehacer y propósito. En cuanto al proceso en sí, las diferentes fases del análisis de contenido son:

- Determinación de las unidades, muestreo y registro, que están interconectadas. Aquí se especifican las unidades a tratar y se diferencian de otras. Ello es indispensable para el posterior muestreo, definido por un *plan de muestreo*, el cual será complementado por un registro.

- Reducción de los datos, fase que en ciertas ocasiones no es necesaria, trata de reducir los datos obtenidos con el objetivo de facilitar el cálculo y adecuar la forma de los dichos datos a la exigida por la técnica analítica en cuestión.

- Inferencia, la fase más importante del análisis, que abarca todo el conocimiento que el investigador debe poseer sobre la relación entre los datos obtenidos y su contexto.

- Análisis, que se encarga de la identificación y representación de las pautas más notables o estadísticamente significativas que dan cuenta de los resultados del análisis, sin exigir que dicho análisis sea sensible al contexto como en las fases anteriores (Krippendorff, 1990).

En definitiva, el análisis de contenido es un método que tiene como objetivo una lectura en profundidad de cualquier mensaje en cualquiera de sus diferentes manifestaciones; entendiendo como *lectura en profundidad* el análisis de cierto mensaje en el que se indaga en sus significados subyacentes y su relación con el contexto, todo ello a través de la interpretación y la deducción. Ello lo consigue a través de un análisis sistemático y objetivo de indicadores de diferente naturaleza que los mensajes contienen, alejándose de la subjetividad de otro tipo de análisis clásicos. Por tanto, esta técnica de investigación es ideal para el presente trabajo dado a la precisión, y a su vez versatilidad, que nos ofrece.

1.4. Hermenéutica como Método de Investigación

1.4.1. Orígenes. En sus primeras manifestaciones, la hermenéutica siempre ha ido ligada a la religión y sus textos propios. Siguiendo a Cuervo (2003), la palabra “hermenéutica” aparece por primera vez en la obra del autor J.C. Dannhauer, titulada “Hermenéutica sacra sive methodus exponendarum sacrum litterarum”, en 1654. En dicha obra la hermenéutica se consideraba, aproximadamente, como el arte de interpretación y escritura.

Esta misma autora advierte que gracias al desarrollo que se produjo en el siglo XVIII del racionalismo y la filología clásica, se produce un giro significativo en cuanto a la concepción de hermenéutica. Se considera el punto de partida de la historia de la hermenéutica en su acepción moderna. En este profundo cambio tuvo verdadera importancia el abandono de toda distinción entre “hermenéutica sacra” y “hermenéutica profana” (Cuervo, 2003).

Hasta este punto de la historia (siglos XVIII y XIX), la hermenéutica era considerada como una actividad secundaria e irremediabilmente ligada en todo momento a las circunstancias. Se considera una herramienta metodológica a la que acudir únicamente en casos extremos y marginales. Además, siempre se le ha tenido, en cierta manera, por peligrosa (D’ Agostino, 1996).

Del siglo XIX en adelante, tras una importante crítica a la mencionada concepción de la hermenéutica, se ha impuesto una conciencia nueva a la que se le conoce como “conciencia hermenéutica” (D’ Agostino, 1996).

1.4.2. Definición y pretensiones. Como en la mayoría de términos del mundo de la educación y la investigación cualitativa, no existe un perfecto acuerdo entre los autores a la hora de definir el concepto de hermenéutica. Aun así, si leemos lo que los expertos nos cuentan en su literatura, podemos obtener y comprender bastante bien en qué consiste y para qué nos puede ser útil el método hermenéutico.

Una de las definiciones más claras es la que nos ofrece Beuchot (citado por García Bravo y Martín, 2013) el cual la define, en términos generales, como la capacidad y el talento para interpretar un texto y poder llegar a comprenderlo, para contextualizarlo adecuadamente y así llegar a entender el contenido e intención del mismo. Además, hay que señalar que la hermenéutica no se limita a trabajar con textos escritos, sino que también acepta los hablados o actuados. García del Lujo y Muñoz Rodríguez (citados por García Bravo y Martín, 2013) afirman que pueden entenderse como texto un documento de archivo, una grabación sonora, una tradición cultural, una relación interpersonal e incluso los espacios educativos.

Se ha hablado de capacidad para interpretar, y este mismo autor nos recuerda que la interpretación en este contexto ha de ser entendida como un intento de arrojar luz y significado al texto, el cual se muestra primeramente como confuso, incompleto y contradictorio. Dicha interpretación pretende alcanzar la coherencia y significado del texto en cuestión.

Relacionado con lo anterior, Ríos (2005) afirma que la hermenéutica puede considerarse como una filosofía de la comprensión. Se trata de una reflexión filosófica que nos permite vislumbrar una vía de acceso a la dimensión de los sentidos en investigación. En otras palabras, la opción investigadora hermenéutica supone el preguntarse sobre cómo abordar ciertos problemas desde el supuesto fenomenológico de la condición lingüística de la experiencia humana. Básicamente, la hermenéutica persigue la comprensión de los textos a través de su profunda interpretación (Beuchot, 2011).

Gadamer (citado por García Bravo y Martín, 2013), resume lo anterior en que el arte de la hermenéutica no consiste en intentar comprender un texto basándose únicamente en lo que alguien ha dicho, sino en considerar aquello que en realidad ha querido decir. En otras palabras:

La propuesta hermenéutica de la comprensión no está dirigida a captar, en primer lugar, el habla que está detrás del texto, sino aquello de lo cual se habla, la cosa del texto, el tipo de mundo que la obra despliega delante del texto. (Ríos, 2005, p. 54)

Por todo ello, la hermenéutica ha de tener gran peso como método de indagación cualitativa para obtener comprensión en las ciencias humanas (García Bravo y Martín, 2013). De igual manera, la estrategia hermenéutica posibilita desvelar sentidos ocultos que, al descubrirlos, ayudan a una mejor comprensión de las personas estudiadas. Cada discurso es un relato y cada relato puede entenderse como una narración que articula la experiencia del que la manifiesta, y a su vez este relato puede ser transformado en una unidad lingüística a la que se le denomina texto (Ríos, 2005).

Sin embargo, si la hermenéutica pretende alcanzar ese significado original y auténtico de los textos, y a través de ellos comprender e investigar la experiencia humana, se puede presuponer un continuo riesgo a la hora de realizar todo análisis hermenéutico de un discurso. Según García Bravo y Martín (2013) este riesgo no es más que la posibilidad de que la interpretación realizada no se corresponda con el significado auténtico y original que el autor realmente quería transmitir con su texto. Existe la amenaza de que el texto primario pierda su significado original en las continuas interpretaciones que se le realicen. La claridad del argumento interpretativo será el único modo del que disponemos para garantizar la veracidad del significado inferido.

1.4.3. Principios del método hermenéutico. Primeramente, se ha de tener en cuenta el campo donde nos hayamos, el de las ciencias sociales. Siguiendo a García Bravo y Martín (2013) en las ciencias humanas, los autores se alejan de la pretensión de textos cerrados y no persiguen la exactitud monosémica propia del discurso científico y

convencionalmente aceptada, sino que con frecuencia dejan un texto abierto a que el público o el intérprete pueda recrearlo. El autor imprime un *significado auténtico* al texto, pero el intérprete puede recrear múltiples expresiones distintas de un mismo significado, de las cuales unas muestran más claramente que otras el significado original del texto sin que éste sea modificado.

De esta manera, el texto se considera como una unidad lingüística que puede ser interpretada y que nos permite sumergirnos en el mundo del lenguaje de los sujetos que pretendemos comprender (Ríos, 2005). Tendremos que enfrentarnos a múltiples complicaciones a la hora de interpretar los textos y comprender lo que quieren decirnos realmente, sus significados ocultos y, en última instancia, su *significado auténtico*. La subjetividad y la duda protagonizarán este análisis, pero si se actúa correctamente se logrará una comprensión más profunda del texto y, por consiguiente, un hondo aprendizaje sobre todo lo que el mismo nos aporta.

Por tanto, según Colom y Rincón (citados por García Bravo y Martín, 2013) la hermenéutica procederá ideográficamente renunciando a las aspiraciones de las ciencias generalizantes, positivistas o experimentales. “Las ciencias sociales no pretenden alcanzar generalidades como buscan las naturales, sino la explicación comprensiva, lo particular, los hechos singulares, la interpretación, lo propio y lo concreto” (García Bravo y Martín, 2013, p. 56). Se sustituye la ingenua confianza en el sentido unívoco y en la objetividad del sentido por el reconocimiento de la pluralidad y carácter personal del mismo (D’ Agostino, 1996).

Con todo lo dicho podemos concluir que en el estudio hermenéutico se ha de trabajar con un sentido o significado auténtico y original del texto que puede ser interpretado de diversas maneras, unas y otras más o menos próximas al mencionado significado original. Esta multitud de posibles interpretaciones no ha de tomarse como un inconveniente pues no se considera a la realidad como una verdad única, sino que son consideradas como útiles aproximaciones que ayudan a comprender el texto de una forma más profunda. Lo explica muy claramente García Bravo y Martín (2013) con estas palabras sobre dos supuestas modalidades de lector:

Es posible hablar de un lector empírico y uno ideal. El primero lee o interpreta con errores en la comprensión, mezclando gran parte de sus intenciones con las del autor. El segundo sería un lector que capta perfectamente o al menos se aproxima bastante a la intención del autor [...] La existencia de un intérprete objetivo o universal es imposible por las características del método hermenéutico. Sin embargo, sí es posible llegar a un nivel de

comprensión que se aproxime al significado, al significante, y al sentido y significado originales del texto. (p. 65)

Atendiendo a todo este carácter equívoco y humano que se le otorga al texto, es de esperar que el método hermenéutico no se caracterice por un diseño rígido e inflexible, sino todo lo contrario. Cuervo (2003) afirma que este tipo de investigaciones son de desarrollo en espiral y se diferencian del resto por su diseño flexible, es decir, cada descubrimiento puede ser considerado como el punto de partida de un nuevo ciclo de investigación.

Los autores coinciden en resaltar la relación entre el método hermenéutico con lo humano y, por consiguiente, con la educación. Para Ríos (2005), la reflexión fenomenológica considera que la experiencia lingüística precede a la acción, es decir, el lenguaje es entendido como un elemento configurador de lo que la persona es y de su realidad más próxima. La comprensión del mundo y del ser humano en sí no puede alcanzarse por otra vía que la del lenguaje ya que éste configura nuestra experiencia en el mundo. Moreu y Prats (citados por García Bravo y Martín, 2013) consideran que la hermenéutica recuerda continuamente a la educación como una faceta humana, un proceso constante de pensar y repensar, leer y releer, en definitiva, una continua y diversa interpretación.

Será por tanto el método hermenéutico una modalidad de análisis de texto (escrito, hablado o actuado, en cualquiera de sus posibles formas) que busca la comprensión más adecuada posible de su significado original y auténtico. Dicha comprensión es posible a través de un ejercicio interpretación profunda y holística, sin pretensiones universales y unívocas. Con ello se es capaz de conocer y comprender la realidad humana que existe detrás de cada texto y, por tanto, supone una herramienta realmente útil para la investigación en las ciencias sociales. “La hermenéutica se constituye así en la posibilidad de mediar la comprensión del hombre en tanto hablante, entendiendo que en tanto hablante lleva en sí su propia comprensión” (Ríos, 2005, p. 53). Concluimos con esta acertada reflexión de Becuchot (2011) relacionada con lo mencionado anteriormente y su importancia en el mundo actual:

En nuestra época han aparecido hermenéuticas unívocas, positivistas, que pretenden una interpretación clara y distinta, rigurosa y exacta, lo cual no pasa de ser un ideal, y hermenéuticas equívocas, que se hunden en interpretaciones oscuras, vagas e imprecisas. Por eso es necesaria una hermenéutica analógica, que procuran situarse en un punto intermedio, conscientes de que la interpretación unívoca es la más de las veces

inalcanzable, pero que no por eso hay que rendirse y entregarse a la interpretación equívoca. [...] Esta hermenéutica analógica será muy pertinente para nuestro tiempo, tiempo de crisis cultural. (p. 93)

1.5. Pedagogía de la Muerte.

1.5.1. Situación actual. Sobra decir que el tema de la muerte y sus derivados elementos trágicos representan una de las mayores preocupaciones (si no la mayor) del ser humano a lo largo de su historia. Los interrogantes que despierta y la reflexión sobre los mismos son protagonistas en la historia de la humanidad desde sus orígenes, en todos los rincones del planeta (Gaona citado por Colomo, 2016). Pese al lugar central que ocupa en nuestro pensamiento como especie, histórica y actualmente, la educación, especialmente la formal, ha obviado el tema de la muerte casi por completo, no dándole la importancia que merece.

Hasta los años noventa del pasado siglo no se produce en nuestro país intento alguno de incluir la muerte en la educación de nuestras nuevas generaciones. Presenta también un brevísimo pasado el estudio científico relacionado con la Pedagogía de la Muerte y el duelo, apareciendo la primera investigación filosófica en la tesis doctoral de Joan-Carles Mèlich titulada “Situaciones-límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas”, en el año 1998 (Rodríguez Herrero, Herrán y Cortina, 2012). Éstos mismos autores recalcan el hecho de que los sistemas educativos han ampliado el ámbito de acción de la educación durante las últimas décadas, pero no de una manera profunda sino superficial. Por tanto, la muerte y la finitud como condiciones radicales del ser humano son omitidas como contenidos a tratar, repercutiendo negativamente en el desarrollo integral del educando, no permitiéndole una verdadera mejora personal y social (Rodríguez Herrero, Herrán y Cortina, 2012).

Así pues, se viene dando una situación educativa respecto a este tema cuanto menos paradójica. Como hemos mencionado antes, pese a haber sido considerado un constructo clave para otras disciplinas como la Filosofía, tanto en occidente como en oriente, debido a su indiscutible relevancia, en la Historia de la Pedagogía y de la enseñanza resulta casi imposible encontrar referencias claras que se centren en una posible educación para la muerte y su correspondiente reflexión (González y Herrán en Rodríguez Herrero, Herrán y Cortina, 2012).

Herrán, González, Navarro, Bravo y Freire (2001) definen muy claramente esta paradoja de la siguiente forma:

La muerte es: una cuestión tan central como evitada; un asunto relegado hasta la indiferencia; una pregunta, más que una respuesta; un patrimonio secreto de la humanidad; incompatible con la *macdonalización* social y de la educación; un eje de la vida humana; la clave de la posible evolución humana; un prólogo, más que un epílogo; un reto perenne para todos.

Pero, a pesar de ello: es un tema que no se aborda con profundidad; desde el punto de vista de la conciencia, es un imperativo intentarlo; quizá sea uno de los contenidos más formativos y globalizadores; parece lógico reflexionarlo en todos los niveles educativos. (p. 62)

Pese a su relevancia indiscutible, se evita hablar de la muerte en el aula e incluso en el hogar por parte de las familias. Algo más propio de épocas pasadas y que no encaja con el supuesto avance del pensamiento humano que caracteriza a nuestro tiempo. Herrán y Cortina (2007) reflexionan sobre el tema y concluyen que a pesar de que el tema de la muerte es tan antiguo como el ser humano, de que sea constante su presencia en los medios de comunicación, de que nunca antes haya habido una época con tanta apertura y flexibilidad en lo educativo, de que la escuela crezca cada vez más acorde a lo cotidiano. Todavía resulta casi imposible encontrar a alguien que enseña a encontrar un sentido aséptico, significativo y sobre todo autodidáctico, a la muerte.

Si consideramos que la educación debe preparar integralmente para la vida a sus destinatarios, es preciso que reconocer que nos encontramos ante una situación muy problemática. No se puede enseñar a vivir sin enseñar a morir. Según Colomo (2016) nos encontramos actualmente ante dos *coladeros* en relación con la muerte: no se previene; no se ofrecen consejos y buenas prácticas para paliar desde la escuela, una vez que la muerte ya se haya dado lugar.

A sabiendas del problema y su relevancia, otras disciplinas como la Psiquiatría y la Psicología infantiles han dado pasos decisivos en cuanto a la elaboración significativa de la muerte en los más pequeños, así como en la adecuada atención personal y familiar ante situaciones de pérdida y la posterior, y necesaria, elaboración del duelo. Sin embargo, estos avances no se han dado aún en la Pedagogía (Herrán y Cortina, 2007).

Queda clara la indiferencia por parte de la Pedagogía en el tema de la muerte y su educación. Parece como si la Pedagogía quisiera actuar como si la muerte no existiera y no fuera radical en la vida y la educación de cualquier persona, en cualquier lugar del mundo. Se trata de un tema hartamente complejo y delicado por múltiples factores, pero no ha de obviarse, sino tomarse como un nuevo reto, superarlo y con ello ofrecer una educación

mucho más ambiciosa, vital y de calidad. Para ello se debe empezar por la formación de nuestros profesionales de la educación, los cuales según Colomo (2016) actualmente poseen una escasa o nula formación en cuanto a cómo educar para la muerte y los procesos de duelo a nivel pedagógico.

A la pregunta de si prepara la educación actual para la vida-muerte, en sus diversas etapas, Herrán y Cortina (2007) responden que no conscientemente, ni directamente, sino indirectamente ya que es inevitable no hacerlo, aunque sea de una manera casual o espontánea, en definitiva, haciéndolo mal o por parte de personas no profesionales de la Educación, con las consecuencias negativas que ello pueda derivar. El problema no acaba ahí, sino que continúa cuando el adulto, que tiende a realimentar, sin el acierto preciso, a la siguiente generación de la misma forma que a él le educaron, haciendo que el avance en cuanto al correcto tratamiento pedagógico del tema se estanque por completo.

Actualmente la Pedagogía no se ocupa de educarnos adecuadamente en el tema de la muerte. Tampoco la sociedad en general, sino que simplemente se delega en la vida misma, confiando en que sea ella misma la que nos presente, cuando nos afecta a cada uno de nosotros, esta cruda faceta de nuestra existencia (Orellana citado por Herrán y Cortina, 2007).

La situación actual, por tanto, está llena de interrogantes y quehaceres en cuanto al tratamiento y educación de la muerte. Hay mucho trabajo por hacer ya que hasta ahora se ha obviado el tema, tabuizándolo y haciendo como si no existiera, cuando somos los pedagogos los que primero debemos afrontar el problema y empezar a actuar en consecuencia, pues nuestras nuevas generaciones no se merecen una educación que haga caso omiso a sus principales retos de futuro, a los temas radicales de nuestra existencia. Rodríguez Herrero, Herrán y Cortina (2012) reflexionan sobre esto último y advierten sobre las preguntas que ha de hacerse la Pedagogía en nuestro futuro más inmediato:

Las grandes preguntas actuales habrían de transferirse a la Pedagogía: ¿para qué educamos? ¿Por qué educamos? ¿A quiénes educamos? La praxis educativa no tiene sustento sin el cuestionamiento. En nuestra opinión, para indagar en estas preguntas hemos de redirigir la mirada: pasar a mirar adentro, a aquello que es esencial al hombre. Y la muerte lo es, desde que se tiene conciencia de ella. Es la inclusión de la muerte en la educación una transformación pendiente, una necesidad que, quizás, pueda sentirse con mayor énfasis en épocas como en las que estamos. (p. 177-178)

1.5.2. La muerte: un tema tabú en educación. La mencionada evitación y pasotismo que caracteriza históricamente la relación entre la Pedagogía y la muerte nos

lleva a plantearnos el tema como un tema tabú, especialmente dentro del mundo educativo. Herrán y Cortina (2007) identifican dos posturas principales a la hora de tratar el tema de la muerte en nuestro mundo de consumo y desarrollo: una primera, mayoritaria, que trata de invisibilizar y perder de vista la muerte a través de su negación sistemática; una segunda, más culta y con pretensiones integradoras y educativas, que reconoce el potencial pedagógico de la muerte y asume la condición finita de la vida humana.

Indudablemente nuestra realidad educativa se define por la primera de las posturas comentadas. “La muerte es el tema constantemente vetado. Es negativo, de mal gusto” (Herrán y Cortina, 2007, p. 1). Un tema tabú es aquel sobre el que se rehúye hablar. Por unas razones u otras, resulta incómodo abordar el tema en una u otra sociedad. En la nuestra, el tema de la muerte lo es, y especialmente en la educación. Brindamos una educación excelente sobre múltiples aspectos de la vida, pero nos olvidamos de uno fundamental, hablar y educar en la muerte con total libertad y normalidad. Según Sánchez-Sánchez, Serrano y Martínez Segura (2017) no se trata de que los niños no sean conscientes de la muerte y se les evite hablar de ella, sino que sí que lo son y sufren pérdidas de diferentes naturalezas. No obstante, los autores concluyen que, al estar asociado al dolor, el tema de la muerte se ha ocultado a las nuevas generaciones y se ha transformado en un tabú social.

Ordoñez y Lacasta (citados por Sánchez-Sánchez, Serrano y Martínez Segura, 2017) afirman que actualmente en nuestra sociedad existen numerosos tabúes relacionados con el ámbito emocional del ser humano, y que uno de ellos está asociado a la muerte la cual se ha convertido en un símbolo de fracaso y decadencia.

Como hemos dicho antes, los temas tabús suelen serlo debido a no existir respuestas fáciles y sencillas a las preguntas que plantean. La muerte, en este sentido, es el más tabú de los temas ya que nadie sabe con certeza qué hay tras ella, nadie posee respuestas tajantes que alivien, sin lugar a duda, todas nuestras preguntas. Por tanto, ante esta falta de respuestas que no precisan esfuerzo, nuestra sociedad ha optado por la vía fácil y más cómoda: obviar el tema y no abordarlo directamente. Colomo (2016) afirma que actualmente la muerte ha pasado a ser un tema tabú el cual obviamos con la intención de no sentirnos próximos a ella. Sigue siendo una cuestión que provoca grandes preocupaciones en la vida de numerosas personas y por ello las soluciones no suelen centrarse en tratar directamente el tema.

Se ha mencionado otra característica importante de este tema. No se puede educar en la muerte sin una previa reflexión personal, sin que el educador haya abandonado la

idea de obviar el tema y al fin se haya enfrentado a él sin tapujos, con la intención de asimilarlo y normalizarlo. ¿Cómo va a educar alguien en la muerte si éste sigue huyendo hasta de la idea de pensar en ella? Herrán y Cortina (2007) lo explican con una bonita metáfora en el siguiente párrafo:

En el tema de la muerte se crea en torno a ello una especie de capullo de hilo inútil del que nunca sale nada, pero que sirve, y bien, para taparlo y taponarlo. En consecuencia, se da la paradoja de que la mayoría de quienes se ocupan de indagar en la educación aún se sorprenden cuando se relaciona la muerte con ella. Y es que en su mente la comprensión de la muerte sigue encajonada, acristalada y camuflada con flores y olores de prejuicio. (p. 2)

Educar para la muerte requiere de la reflexión y crítica de todos los agentes educativos. No se trata de un tema tabú más, su complejidad es mucho mayor, una complejidad que obliga a tratar el tema de una manera profunda y responsable, no siendo válidas soluciones que se queden en la superficie.

En nuestra historia, no muy lejana, encontramos ejemplos de numerosos temas tabús, algunos de los cuales se van superando poco a poco. En educación, quizá el más reconocido sea el tema de la educación sexual. Una vez reconocido el problema, se tomaron una serie de medidas para intentar librar del tabú al tema ya que se consideraba de vital importancia una educación sexual de calidad para nuestras generaciones. No hablar de sexo en la escuela no tenía ningún sentido y sí muchas consecuencias negativas, a corto y largo plazo.

Se ha de adoptar la misma actitud, pero teniendo en cuenta que el tema de la muerte es aún más complejo. Jubert (citado por Herrán y Cortina, 2007) piensa que el tabú del sexo y el de la muerte corren *destinos opuestos* debido a que el adulto parece haber encontrado al fin el camino de la superación del tabú del sexo, pero en el caso de la muerte, el adulto no se muestra ejemplar ante los más jóvenes ya que su actitud ante la muerte se encuentra más bloqueada y sin unas orientaciones claras hacia su superación, optando por respuestas que se basan en la convencionalidad y la improvisación. Herrán y Cortina (2007), en relación con lo anterior, afirman: “En nuestro contexto social, el tabú de la muerte todavía no se ha llegado a superar, porque requiere de una madurez o conciencia más compleja que el tabú del sexo” (p. 3).

Una educación sin el tabú de la muerte es necesaria ya que, con él, la educación integral y para la vida de nuestras generaciones nunca será posible realmente. Debemos abandonar el tabú de la muerte, así como como trabajamos para abandonar el del sexo y,

de esta manera, conseguir una educación de calidad que realmente cale en las conciencias de nuestros jóvenes y con ello, en el futuro, se siga trabajando por un mundo mejor.

Comprendiendo significativamente (adecuada, funcional y autónomamente) el sentido de la muerte se vive mejor o al menos más conscientemente, y quizá en la medida en que la conciencia se amplía podrían dejarse de hacer una buena cantidad de estupideces y vilezas egocéntricas. Puede ser la hora de afrontar con normalidad *el ultimo tabú sustantivo*. (Herrán y Cortina, 2007, p. 6)

1.5.3. Importancia en educación. Si aspiramos a que la educación consiga un perfeccionamiento integral en los educandos y los prepare para ser exitosos en la vida, ¿cómo vamos a conseguirlo obviando una de las facetas principales de ésta? No se entiende la vida sin la muerte, y no se puede educar para la vida sin tenerla en cuenta. El escritor José Luis Sampedro (citado por Colomo, 2016) nos lo recuerda, afirmando que “aprendemos para sobrevivir a través de la cultura, las reflexiones y los pensamientos, pero solemos educar pensando solo en la vida, sin considerar que morir es nuestro fin inevitable, por lo que llegamos a ella normalmente sin estar preparados” (p. 64).

Entendemos que la educación debe pretender no solo aportar conocimientos y perseguir el que los alumnos adquieran competencias relacionadas con materias académicas, sino que además debe prepararlos para afrontar cualquier problema y dificultad que la vida les vaya poniendo enfrente. Obviamente, la reflexión sobre la muerte y la finitud humana es uno de estos momentos a superar, y no hacerlo correctamente puede conllevar consecuencias negativas a lo largo de toda una vida. Verdú (citado por Herrán y Cortina, 2008) lo sentencia con rotundidad: “una enseñanza sin muerte es la muerte absoluta de la enseñanza, porque no tratar de lo que más importa descalifica a cualquier institución sobre el saber” (p. 409). Así, la escuela debe perseguir la evolución interior y exterior de los educandos, en este orden. Para ello, es condición indispensable incorporar en la enseñanza y a la formación del profesorado aquello que más importa, sino resultará imposible la tarea de educar (Herrán y Cortina, 2009).

Esta educación completa e integral que abogamos necesita abordar todos los temas que definen nuestra condición humana, y nuestra finitud supone uno de estos temas, siendo indispensable su tratamiento para alcanzar un completo crecimiento y desarrollo personal y social (Colomo, 2016). La introducción didáctica de la muerte en nuestra educación ayuda a que ésta incluya temas radicales de la vida humana, entendiendo éstos como los que no se demandan ni se encuentran explícitamente en los currículos ni en los

proyectos pedagógicos de los centros, pero que sin embargo resultan esenciales para una formación de calidad (Rodríguez, Herrán y Cortina, 2015).

¿Qué beneficios aportaría una inclusión de la muerte en nuestra actual educación? Para Herrán y Cortina (2007) la educación para la muerte presenta la ventaja de orientar al educando a asumir sus propias limitaciones, de superar sus miedos y crecer interiormente. Además, no solo resulta positivo para el individuo, sino también para la sociedad en sí. Rodríguez, Herrán y Cortina (2015) destacan esta virtud y afirman que la recompensa de asumir la finitud y educar para la muerte es reconfortante: en primer lugar, el sentirse parte de la humanidad y, en segundo lugar, contribuir de forma más consciente a su transformación y mejora. En la sociedad actual, en su mayoría mercantilista y orientada únicamente hacia la utilidad, la Pedagogía de la Muerte pondría en primer plano valores vitales que orientan las acciones humanas, actualmente cada vez con menos protagonismo.

Hoy en día se da mucha importancia a que los contenidos tratados en el aula, y en la educación en general, partan de los centros de interés de los educandos. Es decir, se pretende ofrecer a los destinatarios aquello que les interesa aprender. En un principio puede pensarse que los niños no piensan en la muerte y por tanto no se trata de un tema de interés para ellos. Nada más lejos de la realidad. Rodríguez, Herrán y Cortina (2015) recuerdan los resultados de un estudio de Bowie en el año 2000 en el cual se investigaron las actitudes de los alumnos de educación primaria del Reino Unido, con un contundente 73% del alumnado que reconocía pensar frecuentemente en la muerte, pese, recordemos, a que se trate de un tema tabú y no estar normalizada su reflexión y el charlar sobre él sin reparo.

En definitiva, consideramos que la importancia de la muerte como contenido transversal en la educación está más que argumentada. Hace ya más de 15 años Herrán, González, Navarro, Bravo y Freire (2001) avisaban de que la escuela no debe conformarse con esperar a que la vida curse sola, sino que puede hacer mucho más y nunca ha estado mejor preparada para ello. Entendemos que se trata de un tema relevante y necesario para alcanzar la educación que deseamos, son sabidos los beneficios de su normal tratamiento en el aula, conocemos su tabuización y ya hemos superado retos parecidos (tabú del sexo en educación). Por tanto, en nuestra opinión, se nos acaban las excusas para seguir haciendo caso omiso a tal tema radical. Herrán y Cortina (2007) lo denuncian con mucho acierto en el siguiente fragmento:

La escuela no puede ya esconder la cabeza o mirar para otro lado más tiempo [...]. La conciencia de la muerte es clave para una orientación de la vida. Es la base para vivir mejor y con mayor plenitud, otorgando la importancia debida a las cosas que la tienen, y existir con todo el sentido que proporciona una responsabilidad más consciente. Es hora ya, [...], que se normalice el estudio y meditación sosegada de esta *asignatura pendiente*, no desde las doctrinas institucionalizadas (de validez limitada), cualesquiera que sean, sino desde la educación ordinaria impartida a lo largo de todos los niveles educativos (desde Educación Infantil hasta la Universidad) y desde la contemplación del fenómeno lo mas desprejuizada posible. Es decir, al menos desde planteamientos educativos inicialmente sustentados en los siguientes hechos cotidianos relacionados con la muerte: la mortalidad de todo ser humano; la omnipresencia de la muerte; la presencia de aquellos que murieron; la necesidad de que la muerte exista; el deseo no egótico de transcendencia (mejora social y de la historia futura). (pp. 8-9)

1.5.4. Cómo educar para la muerte. Entendemos la educación para la muerte como un proceso fundamentado en la integración de la muerte en los discursos educativos y la formación de los educadores, desde familiares a profesores y orientadores, y con ello conseguir la integración de las personas como cooperantes en el proceso de mejora de la humanidad. Todo ello a través de actividades y propuestas didácticas que se ajusten a la naturaleza de dichos procesos de aprendizaje (Herrán y Cortina, 2007).

Así, la educación para la muerte enfocará sus acciones hacia dos objetivos y, correspondientemente, destinatarios principales. Por un lado, en relación con el profesorado y los educadores, la educación para la muerte persigue la capacitación de los docentes para atender adecuadamente a la orientación del alumnado en cualquier posible situación didáctica previa o posterior a una muerte, independientemente de lo significativo de ésta (Herrán y Cortina, 2009). Cabe señalar que dichas situaciones didácticas previas o posteriores a una pérdida van a depender directamente del contexto sociocultural donde ésta suceda (Colomo, 2016).

Por otro lado, se persigue que los alumnos tomen conciencia de su propia finitud y elaboren significados en relación a dicha condición humana, en otras palabras, desviar la atención de deseos individuales de transcendencia hacia la mejora y evolución de la humanidad como comunidad (Rodríguez, Herrán y Cortina, 2015). En síntesis, la educación para la muerte, a través de sus actividades y una correcta didáctica, aspira a cohesionar de dentro a fuera, es decir, exige una reflexión previa y personal de los educadores para posteriormente orientar correctamente y desde el respeto las

elaboraciones propias de los educandos (Herrán, González, Navarro, Bravo y Freire, 2001).

Hemos mencionado, al finalizar el apartado anterior, que una educación para la muerte debe estar basada en el fenómeno, esto es fundamentarse en hechos naturales y cotidianos como la mortalidad de todo ser humano, la omnipresencia de la muerte, la presencia de los que murieron, la necesaria existencia de la muerte y el deseo no egótico de transcendencia. Pues bien, los autores expertos en el tema que llevan trabajando en el mismo las últimas décadas también nos aportan una serie de principios didácticos y pautas fundamentales para educar para la muerte.

De esta manera, Herrán y Cortina (2008) consideran principios didácticos aquellos rasgos característicos de la enseñanza que deben ser comprendidos por los docentes y, posteriormente, llevados a la práctica. Para la educación para la muerte proponen los siguientes:

- Principio de coherencia y ejemplaridad: para enseñar es necesario “enseñarse”, es decir, resulta preciso el haber reflexionado y madurado previamente por parte del docente la idea de la muerte y aquello que se pretende transmitir al alumnado.

- Principio de interiorización y evolución humana: se pretende que el educando indague profundamente en su ser y en sus principios, e interiorice la idea de muerte que se le brinda para que, con ello, por un lado, crezca personalmente y, por otro, coopere para la mejora de la humanidad en su conjunto.

- Principio de calidez y claridad para la calidad: se debe evitar el engaño a toda costa. Los niños saben de la existencia de la muerte y únicamente precisan claridad.

- Principio de evitación de falta de respeto a través del adoctrinamiento: las premisas que guíen la práctica educativa no deben proceder del adoctrinamiento ni de la razón disfrazada.

- Principio de naturalidad y respeto didáctico a los descubrimientos y elaboraciones del niño y del adolescente: llevar a cabo un seguimiento “desde atrás”, es decir, cediendo el protagonismo de su propia investigación en la vida al propio niño, no dando respuesta a aquello por lo que aún no se ha interesado en descubrir.

- Principio de duda y autoconstrucción: perseguir el sentido crítico y dubitativo del educando ante todo lo que se le transmita, para así construir verdadero conocimiento.

- Principio de flexibilidad y adecuación: el derecho a la diversidad debe ser siempre respetado.

- Principio de evaluación formativa global y mediata: tener en consideración que la educación para la muerte consiste en un proceso formativo lento.

Por otro lado, éstos mismos autores aportan una serie de pautas comunes para el desarrollo previo-curricular propio de una adecuada educación para la muerte:

- Fundamentar la acción didáctica en los contenidos educativos de las áreas curriculares y, a su vez, complementar ésta con los contenidos transversales que se hayan consensuado previamente.

- No aumentar ni disminuir la presencia de la muerte en la realidad educativa, es decir, perseguir el que no se perciba una atención especial a la misma. Trabajar desde la idea de muerte, no hacia ella.

- La naturalidad debe ser protagonista en el razonamiento, dejando a un lado prejuicios, esquemas y muletillas predeterminadas.

- Comunicar con sensibilidad, evitar la sensiblería o la insensibilidad.

- Fomentar el sentido reflexivo crítico, autocrítico y transformador.

Quedan definidos los principios y pautas generales en torno a los cuales debe fundamentarse la educación para la muerte y su didáctica. La práctica debe tener en cuenta todo lo anteriormente mencionado para que el tema de la muerte sea incluido con naturalidad como uno más a tratar por la educación actual, de una manera transversal y afrontando el reto con madurez, obviando los prejuicios y creencias irracionales que han caracterizado el tratamiento de la muerte en la educación de nuestros más pequeños durante los últimos años.

Así pues, conviene mencionar que los autores proponen a la etapa infantil como la etapa fundamental en una adecuada educación para la muerte, al tratarse ésta de la etapa más rica y creativa (Herrán citado por Rodríguez, Herrán y Cortina, 2012). Si el alumno observa y sistematiza desde sus primeros años, supondrá un buen *andamiaje* para propuestas educativas en el futuro (Herrán y Cortina, 2007).

En relación con la didáctica de la educación para la muerte, primeramente, debiéramos tener claros ciertos conceptos relacionados con la misma. En primer lugar, conviene reflexionar sobre el papel del miedo en todo este entramado. El miedo no es más que un impulso biológico primario, el cual resulta necesario para protegernos y evitar el daño ante ciertas situaciones. Ante situaciones peligrosas, el miedo actúa y nos protege. El problema viene cuando, a la hora de considerar el grado de peligrosidad de una situación, no calculamos correctamente. Ahí, el miedo distorsiona exageradamente nuestra realidad. Deja de protegernos contra la muerte y pasa a alejarnos de la vida.

Resulta necesario la suelta de lastres relacionados con el miedo-dolor y, por tanto, la didáctica de la muerte debe seguir las siguientes pautas psicopedagógicas, a saber:

- No fomentar al aumento de temores infantiles ni fijar los ya existentes, al contrario, brindar a los alumnos estrategias para combatirlos y disminuir sus efectos.
- Evitar experiencias que traigan consigo terror inducido, pánico, culpabilización familiar, doctrinaria o mística.
- Trabajar para el autocontrol y la resistencia a situaciones de ansiedad para así aumentar la seguridad y confianza del sujeto.
- Ante los miedos de los educandos, actuar con cuidado, suavidad, disponibilidad y continuidad (Herrán y Cortina, 2007).

En segundo lugar, en cuanto al currículo, la educación para la muerte supone un caso excepcional. Sabemos que en el currículo existen dos ámbitos principales: áreas curriculares y temas transversales. Según Herrán, González, Navarro, Bravo y Freire (2001) la muerte recorre todos los temas transversales sin ser un área en sí misma, por lo que puede considerarse radical a todos ellos, definiendo así una tercera dimensión temática que aporta profundidad al currículo en general.

Por último, conviene aclarar previamente un concepto muy relacionado con la puesta en práctica de la educación para la muerte, la cual trataremos a continuación aportando propuestas didácticas concretas por parte de los autores especialistas en el tópico. Dicho concepto es el de *muertes parciales*.

Son esenciales para la toma en consideración de uno de los fundamentos mencionados anteriormente: la omnipresencia de la muerte. Se trata de aquellas pérdidas, olvidos, separaciones, amputaciones, cortes de pelo y uñas, sueños, abandonos, etc., que el sujeto puede experimentar a lo largo de su vida. Resultan necesarias para tratar, desde las edades más tempranas, el tema de la omnipresencia de la muerte y así favorecer su normalización y asimilación por parte de los educandos (Rodríguez, Herrán y Cortina, 2012).

Una vez aclarados estos conceptos y temas relacionados con el cómo educar para la muerte, finalizamos con la exposición de propuestas didácticas concretas que los autores nos brindan basándose en su experiencia investigadora y práctica en torno al tema principal de la educación para la muerte. Herrán y Cortina (2008) proponen:

- Actividades anticipantes: por ejemplo, ciclos vitales de las plantas, insectos, animales; retirada del deportista que más admiren; enfermedades; etc.

- Momentos significativos: muertes parciales y eternidades parciales (retratos de paisajes, de personas, situaciones inolvidables o visitas a museos).

- Rincones de juego: por ejemplo, de animales extinguidos, de miedos, de médicos, etc.

- Centros de interés: por ejemplo, el otoño y las hojas muertas o noticias sobre actos terroristas.

- Unidades didácticas.

- Pequeñas investigaciones: por ejemplo, determinar cuánto vive alguna cosa o ser vivo.

- Proyectos didácticos; proyectos de vida en la naturaleza; inmersiones temáticas; talleres de técnicas; talleres globalizados; talleres cooperativos; metáforas y analogías; fiestas tradicionales; días virtuales para segundas oportunidades; salidas (cementerio, desguace, ...); desfiles o murgas; homenaje entrevistas publicas colectivas; charlas-coloquio, mesas redondas o paneles; foros; etc.

Además, Rodríguez, Herrán y Cortina (2012) destacan el valor pedagógico para la tarea de la educación para la muerte de recursos didácticos tales como refranes o dichos populares, cuentos tradicionales y modernos, películas y series o cualquier otra obra de arte relacionada con el tópico. En éstas manifestaciones artísticas, según los autores, se muestra evidente la presencia de la muerte en la vida cotidiana, el arte y cualquier ámbito de la enseñanza y cultura humana. Dicha presencia es consecuencia de que la muerte resulte un tema radical y perenne en la conciencia humana a lo largo de nuestra historia.

Como puede comprobarse, se trata de un tema amplísimo con el cual pueden diseñarse infinitud de actividades muy atractivas para los niños, y más aún, muy interesantes para su desarrollo integral como personas y su preparación para la vida. Llevando a cabo estas actividades, y teniendo en cuenta los fundamentos, principios y pautas de actuación referidas, puede llevarse a cabo una educación para la muerte de calidad, con todos los beneficios que ya hemos comentado en apartados anteriores. No ha de esperarse a la presencia de una pérdida para educar para la muerte, debemos tenerla presente de una manera continua en nuestra práctica educativa. Educar para la muerte no significa únicamente acompañar correctamente en el proceso de duelo al alumno, sino mucho más. Herrán y Cortina (2008) recuerdan: “ocurre algo similar en el ámbito de la Educación para la Paz: para desarrollarla no es preciso el acontecimiento de un conflicto bélico. Puede y debe trabajarse con y desde ella antes y después” (p. 411-412).

1.5.5. **El duelo.** La inmensa mayoría de las personas del mundo van a tener que enfrentarse a la pérdida de un ser querido en un momento u otro de su existencia. Tras la pérdida se inicia un proceso de duelo, el cual Pacheco (2003) lo define como una respuesta de tipo universal a una pérdida o separación, por parte de todos los seres humanos de cualquier edad o cultura. Por un lado, se trata de una respuesta única y diferente para cada persona, pero así mismo las reacciones humanas que definen el proceso de duelo presentan rasgos comunes. Además, afecta a la totalidad de ámbitos de la persona (psicológico, emotivo, mental, social, físico y espiritual).

Colomo (2016) define el duelo como un complejo proceso psicológico cuyo fin último es el reestablecer vínculos afectivos con el fallecido, para así asimilar la pérdida. La educación debe ayudar a alcanzar dicho fin, a superar positivamente el duelo. ¿Qué aporta a la persona una superación positiva del duelo? Thomas (citado por Colomo, 2016) asegura que favorece la maduración de las personas y despierta sus facultades creadoras y, lo que es más importante, hay que tener en cuenta que un duelo frustrado y no superado adecuadamente tiene unas consecuencias muy negativas para la persona.

Worden (citado por Colomo, 2016) identifica cuatro tareas básicas para una superación positiva del duelo:

- Asumir la realidad de la pérdida y entender que el fallecido no volverá. Es necesario entender con normalidad la mortalidad de todo ser humano, incluyéndonos a nosotros mismos.
- Evitar conductas disfuncionales y, en cambio, trabajar desde las emociones y el dolor de la pérdida.
- Asumir los nuevos roles y las diferencias en nuestro contexto consecuencia de la pérdida.
- Reubicar emocionalmente (no olvidar) a las personas fallecidas.

Atendiendo a esto último, y en coherencia con lo dicho, Herrán y Cortina (2008) proponen una serie de pautas de actuación para superar positivamente el duelo en la familia, en los centros educativos y en el aula:

- Pautas de actuación para la familia:
 - *Hacia el centro escolar*: información detallada de la familia a la escuela; actuación desde la honestidad, evitar “medias verdades”; coordinación familia-escuela (tutor) – hospital.
 - *Hacia el niño*: integración del niño en la familia; evitar “engaños protectores” y los “pactos de silencio”; ser conscientes de que el niño aprende desde el ejemplo

del adulto; cultivar la serenidad, la naturalidad y evitar incoherencias, es decir, pedir al niño que haga lo que uno no realiza; partir de los intereses y necesidades educativas del niño, seguirle desde atrás; pretender la seguridad emocional del niño, no su sobreprotección; fluidez; evitar errores como estimular (tú lo que tienes que hacer es...), reprimir (no llores más), interrumpir, relaciones ficticias, violentar su pensamiento mágico, emplear la figura perdida como recurso de chantaje; hacer sentirse al niño valioso por sí mismo; confiar en que el niño o el adolescente se sobrepondrá con sus recursos personales; atención permanente, aunque parezca que el niño ha superado el duelo.

- Pautas de actuación para los centros docentes:

- *Hacia las familias*: previsión de la respuesta de la escuela a las situaciones de eventualidad trágica; pretender con la familia la identidad o al menos la coherencia entre versiones. Si no fuese posible, respetar la versión e intención de los padres; inmediato intercambio de información detallada del tutor a los componentes del equipo educativo; acomodación de la programación del aula y de las propuestas metodológicas en desarrollo a las necesidades actividades individuales y de grupo; atención especial a su seguridad emocional y al conocimiento de todos; observación del niño y evaluación global y emocional, en coordinación con el orientador.

- *Para la coordinación centro-hospital-familia*: adecuada comunicación entre escuela, hospital y familia.

- *Coordinación escuela-hospital*: programar una comunicación abierta con el tutor, algún profesor, compañeros, amigos, ...; intercambio de información, información de actividades de clase al niño, intercambio de tareas escolares con compañeros, tutor, etc.; visitas del tutor y amigos.

- *Incorporación del niño al centro*: intercambio de información precisa familia-escuela-hospital, para conocer los requerimientos terapéuticos, el interés de las familias,...; evaluación psicopedagógica del niño que se reincorpora; diseño de una adaptación curricular de aula y/o individual tendiendo a que sea lo menos significativa posible; comunicación fluida entre el tutor y el personal de referencia del hospital; adecuar la escuela lo necesario, en lo que a accesos y recursos se refiere; información a otros padres y madres.

- Pautas de actuación para el aula:

- *Previendo la incorporación del niño a la clase*: cubrir el posible vacío emocional que el personal sanitario le haya podido dar; informar al equipo educativo que trabaja con el alumno sobre todo lo que deban conocer; posibilitar una reincorporación gradual; favorecer una gradual practica de aficiones y

actividades gratas; prever ausencias a clase necesarias, y medidas que puedan compensarlas; confirmar la definición del tutor y/o a algún otro educador de referencia como figura encargada de visitar al chico, en caso de recaídas.

- *Con el grupo de compañeros de clase, antes de su reincorporación:* que dispongan de la información adecuada; desarrollar algunas propuestas didácticas preparatorias; cuidar el primer día.

- *Evitando respuestas inadecuadas del tutor en la reincorporación:* interés desmedido o inadecuado por el niño; actitudes positivas exageradas y salidas de tono; comunicación de expectativas fatalistas; frialdad instructiva o desatención de la comunicación educativa; compadecimiento, sobreprotección, consentimiento; otorgamiento de validez a informaciones no contrastadas obtenidas por internet; deficiente intercambio de información con el equipo educativo, el docente hospitalario, el responsable sanitario, etc.

- *Atención escolar cuando el niño recae y pasa a estar en fase terminal:* favorecer su participación normalizada en la medida de lo posible; intensificar la comunicación; designar a una persona del centro a la que se pueda recurrir cuando el niño se sienta psíquica o físicamente mal; mantener adecuadamente informados a los compañeros y amigos.

- *Propuestas didácticas para ayudar en la elaboración del duelo colectivo:* asistencia al velatorio, entierro o funeral si algún compañero lo desea; asambleas o diálogos de aula; cuentos adecuados para elaborar la pérdida; panel de fotografías y dibujos; rincón del niño; poemas y mensajes de despedida; salida para recordar; invitar a los papas del niño para celebrar su día de cumpleaños; proyecto didáctico de duelo-web que permita expresar las condolencias. (p. 417-421)

Como puede observarse, las pautas de actuación van dirigidas a todos los agentes educativos que intervienen en la educación del niño, para evitar contradicciones y que las respuestas que reciba el niño de sus educadores tengan un mínimo de coherencia. Básicamente, las pautas se basan en la comunicación, la sinceridad, la normalidad, el tacto y delicadeza, el tener presente al fallecido y el no mentir.

Siguiendo estas pautas de actuación aportadas por los expertos, y habiendo reflexionado sobre la importancia de la superación positiva del duelo, como educadores podemos ayudar a los educandos a madurar integralmente como persona a través de la situación de pérdida, como un ámbito más de la Pedagogía de la Muerte. Recordamos que en apartados anteriores hablamos, entre otras cosas, sobre la Pedagogía de la Muerte

desde el ámbito curricular o preventivo (antes de la pérdida), y la superación del duelo corresponde al ámbito paliativo (después de la pérdida) de la Pedagogía de la Muerte.

Para concluir, consideramos útil mencionar los siguientes errores habituales que ofrecen Herrán y Cortina (2009) en cuanto a un adecuado acompañamiento educativo del duelo desde un *distanciamiento empático*:

- Alcanzar una integración por parte del sujeto en el entorno afectivo inmediato.
- Evitar esquemas de “si A entonces B” ya que estaríamos actuando desde un punto de vista egocéntrico y no conseguiríamos una empatía óptima con el sujeto.
- Desde el punto de vista emocional, tratar al niño como a un adulto.
- Evitar siempre la mentira (se ha ido de viaje, se ha dormido, ...).
- No aislar al niño del sufrimiento de los demás pues tiene capacidad para vivir y afrontar situaciones reales.
- No darle todo hecho e intentar que se interese por los conocimientos y la sabiduría que el educador/acompañante le ofrece.
- No ser protagonista, es decir, que el niño lleve la voz cantante y evitar el interrogar, juzgar, ...
- No establecer asociaciones, para que el niño se diferencie del fallecido y sea consciente de su estado saludable.
- Dejarle claro al niño que los adultos no tienen respuestas para todas las preguntas.
- No infravalorar la capacidad y resiliencia del niño.
- No intervenir bruscamente en el proceso de duelo, es decir, dejar que lleve su ritmo normal.

1.5.6. Propuestas didácticas. El potencial pedagógico de la muerte y su tratamiento en el aula es un tema, como ya hemos comentado, con poco recorrido histórico en cuanto a su estudio. En nuestro país son relativamente recientes las primeras aproximaciones teóricas al tópico. Por tanto, más recientes aún serán las propuestas didácticas y experiencias relacionadas con la puesta en práctica de la Pedagogía de la Muerte.

Con ello queremos resaltar lo novedoso y abierto del tema en cuanto a su praxis, es decir, pese a los ejemplos que posteriormente mencionaremos creemos que existe un registro inmenso de posibles recursos didácticos para tratar la muerte con los educandos. Es un tema vital y radical a la condición humana, así serán innumerables las herramientas

que nuestra cultura, nuestro arte y nuestra historia nos brinde a los educadores para tratar este ámbito tan importante de nuestra vida.

En Colomo (2016) se recurre a aquellos cuentos en los que se tratan aspectos relacionados con la muerte, con el principal objetivo de llevar a cabo una formación preventiva para el grupo/clase. La propuesta consiste en la lectura al grupo de uno de estos cuentos, una reflexión individual y una puesta en común y discusión, todo ello siguiendo una metodología colaborativa. Según Bettelheim (citado por Colomo, 2016) los cuentos nos aportan ciertos mensajes relacionados con los problemas humanos universales, lo cual les convierte en una herramienta muy relevante que favorece un adecuado aprendizaje de los educandos.

En la tesis doctoral de Mar Cortina (2010) se pone en valor al cine como instrumento pedagógico para el tratamiento de la muerte en el aula. En la tesis se describe una experiencia de normalización de la muerte a través del cine para alumnos de secundaria desde la acción tutorial (Rodríguez Herrero, Herrán y Cortina, 2012).

Otra experiencia sobre la educación para la muerte llevada a la práctica es la descrita en Sánchez-Sánchez, Serrano y Martínez Segura (2017) en la que se realizó una investigación a modo de estudio de caso. 11 sesiones de entre 45 a 50 minutos con 22 participantes de entre 5 y 6 años de edad. Se implementó un programa de educación para la muerte centrado en el ciclo de la vida. Más del 75% del alumnado percibió un alto nivel de aprendizaje y motivación en todas las variables de las sesiones, lo que llevó a los investigadores a concluir que el alumnado infantil está preparado para una introducción de la educación para la muerte, siendo el aprendizaje por proyectos una metodología adecuada para tal fin.

En Rodríguez, Herrán y Cortina (2015) se propone al “Aprendizaje Servicio” como una metodología ideal para llevar a cabo la Pedagogía de la Muerte. El aprendizaje servicio consiste en integrar y combinar actividades realizadas en el contexto escolar con el servicio social a la comunidad a través de proyectos globales que fomenten la participación del alumnado en la mejora de su entorno más cercano. En este artículo detallan varias experiencias desarrolladas con esta metodología y con resultados positivos.

Existen otros muchos recursos, todos aquellos que queramos imaginar. Herrán y Cortina (2008) mencionan algunos: nombres o denominaciones de la muerte, refranes y dichos populares, greguerías, días señalados, mitos-cuentos, cuentos tradicionales y modernos, videos, películas y series, obras de teatro, poemas, canciones, obras musicales,

recursos naturales y botánica relacionada, alimentos típicos, símbolos relacionados, obras de arte relacionadas, secuencias para educación infantil, producciones de los alumnos, epitafios, bibliografía para la formación de profesores y educadores, etc. Sánchez-Sánchez, Serrano y Martínez Segura (2017) aportan estos otros, más relacionados con el mencionado Aprendizaje Servicio: reforestación de un bosque, reciclaje de basuras, recuperación de la memoria histórica, causas solidarias y humanitarias ante desastres o guerras, participación en un programa de radio local para explicar los rituales funerarios en las diferentes culturas que nos encontramos en el centro educativo, apoyo a personas mayores y reorientación de los valores vitales, etc.

En definitiva, la muerte, al tratarse de un tema radical en nuestra condición humana, está presente en todos los rincones y aspectos de nuestra cultura y nuestro día a día. Por tanto, con un poco de imaginación, creatividad y motivación por parte del educador, se podrán encontrar e inventar infinidad de recursos didácticos óptimos para llevar a cabo una educación de calidad para la muerte.

2ª PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

2. Introducción

2.1. Cuestión a Investigar

Este trabajo trata de estudiar los elementos trágicos que se presentan en las canciones populares infantiles (CPIs) españolas, entendiendo elementos trágicos como pasajes de dichas canciones en los que se hace referencia a cuestiones trágicas tales como la muerte, la violencia, el miedo, la tristeza, el desamor, ...

Se localizarán y se categorizarán para posteriormente descubrir realmente el peso de su presencia en las CPIs y el porqué de dicha presencia en canciones que, por sus destinatarios (niños y niñas, se trata de canciones “infantiles”) y en el paradigma actual, puede resultar contradictoria y confusa. Así mismo, se llevará a cabo un análisis hermenéutico de aquellas CPIs con mayor presencia de elementos trágicos, para complementar esa comprensión profunda del mensaje de las mismas y su relación con la Pedagogía de la Muerte, en aquella época y en la actual.

Actualmente nuestra sociedad esconde y maquilla ciertos elementos trágicos de la vida a la infancia hasta una determinada edad. La muerte y sus consecuencias, como principal ejemplo, se evita en conversaciones, en el aula, en las películas y, por supuesto, en las canciones infantiles de creación contemporánea. La muerte no es tratada con la normalidad que requiere. Tratamos de investigar si en un pasado la realidad era similar o distinta. Nos basamos para ello en el estudio de las canciones populares infantiles, las cuales a través de sus mensajes y sus temáticas pueden ayudarnos a interpretar y conocer sociedades y culturas pasadas, y a educar adecuadamente en la muerte a la sociedad actual.

2.2. Objetivos del Estudio

Tabla 2

Objetivos generales y específicos de este estudio

<i>Objetivo General</i>	<i>Objetivos Específicos</i>
Conocer el grado de presencia de elementos trágicos en las CPIs	Identificar los elementos trágicos presentes en las CPIs

	Categorizar los elementos trágicos presentes en las CPIs
	Realizar análisis hermenéuticos de CPIs
	Valorar la significatividad de la presencia de elementos trágicos en las CPIs
	Reflexionar sobre la adecuación de las CPIs como recurso didáctico en la educación para la muerte

2.3. Hipótesis General del Estudio

Este estudio hipotetiza que las CPIs contienen elementos textuales de carácter trágico. Trataremos de verificar esta hipótesis analizando el contenido de estas canciones, su grado de presencia y diversidad conceptual de los elementos trágico insertos. Si el grado de presencia de los elementos trágicos en las CPIs resulta significativo podemos inferir que lo trágico estaba antes más normalizado y no tan tabuizado como actualmente, o al menos en el uso de las CPIs como transmisoras de la cultura y herramienta educativa para la infancia, convirtiendo a estas en un recurso con potencial pedagógico para una adecuada educación para la muerte.

2.4. Racionalidad del Estudio

Se entiende que averiguando el grado de presencia de elementos trágicos en las CPIs españolas, a través del estudio de cancioneros en los que se recopilan las mismas, podemos valorar lo significativo de dicha presencia, además de categorizar los elementos trágicos encontrados, para poder realizar un análisis de contenido completo. Es posible conocer la presencia de dichos elementos en la vida de las sociedades españolas pasadas a través de sus canciones populares, en las que con regularidad se narraban historias del día a día, costumbres, conversaciones, ... en definitiva, son una buena muestra de la cultura dominante en la fecha de su creación/utilización.

Basándonos en los principios de la etnolingüística, según José Carlos Martín “toda lengua refleja la cultura en la que se encuentran inmersos sus usuarios, de modo tal que el estudio de las manifestaciones lingüísticas permite llegar al conocimiento de esa misma

cultura” (Martín Camacho, 2003, p. 993). Por tanto, a través del estudio de las CPIs españolas seremos capaces de valorar lo significativo o no de la presencia de elementos trágicos en las mencionadas canciones, y qué puede significar este hecho con respecto a la cultura y la sociedad del pasado español.

En definitiva, se trata de analizar los significados subyacentes en las canciones populares infantiles españolas y con ellos obtener conclusiones acerca de la cultura y el estilo de vida de nuestros antepasados, valorando especialmente la idoneidad de las CPIs como recurso didáctico para una adecuada educación para la muerte.

2.5. Revisión de la Literatura

Para la realización de este trabajo, tanto de su marco teórico como del análisis de contenido y hermenéutico de las canciones en sí, se ha recurrido principalmente a libros de expertos en el tema y cancioneros, además de utilizar artículos encontrados en las bases de datos ISOC y DIALNET que tratan el tópico. También se han utilizado diversas páginas web y alguna tesis doctoral indexada en la base TESEO.

Los dos autores en los que más nos hemos basado en cuanto a la confección del marco teórico relacionado con las CPIs han sido: Ana Pelegrín (1982a y 1982b), con numerosas publicaciones acerca del Cancionero Popular Infantil como *La aventura de oír* y *Literatura infantil*, además de ser citada y recomendada en bastantes textos que hemos tratado; y Pedro Cerrillo (2005), principalmente con su obra *La voz de la memoria: estudios sobre el cancionero popular infantil*, posiblemente el texto que más se aproxima al objetivo de esta investigación y al que más hemos recurrido.

Además de estos autores, relacionado con el aspecto metodológico, el manual de Klaus Krippendorff (1990) titulado *Metodología de análisis de contenido* ha sido muy útil, junto *Análisis de contenido* de Laurence Bardi (1986), para la recopilación de información acerca del método de análisis de contenido. El primero de ellos se trata de un clásico, más antiguo y pesado que el segundo libro mencionado el cual cuenta con un lenguaje más claro y contemporáneo. Sin embargo, Bardi (1986) se aleja algo más de la conceptualización y aclaración de los aspectos básicos del método, centrándose en ejemplos concretos en gran parte de la obra. Autores como Cuervo (2003), D’ Agostino (1996), Beuchot (2011), Ríos (2005), etc. han sido de gran ayuda en cuanto a la revisión de la literatura relacionada con el Análisis Hermenéutico como método interpretativo superador del análisis de contenido manifiesto

Por otro lado, para el análisis en sí de las CPIs, hemos recurrido a los cancioneros. Intentando seguir las recomendaciones expresadas en ciertos textos de expertos en el tema, y observando las bibliografías recomendadas en artículos y libros de autores reconocidos, escogimos para dicho análisis el *Cancionero Infantil*, de Bonifacio Gil (1964), el *Cancionero popular infantil español*, de Juan Hidalgo Montoya (1998), y el *Cancionero Infantil Español*, de Sixto Córdova y Oña (1947). También, en un primer momento, hemos trabajado con el cancionero “Canciones tradicionales españolas” de Jesús Ángel Martínez Blanco (2011), del que solo hemos analizado las 4 canciones infantiles que posee.

El libro de Bonifacio Gil (1964) se presenta con una clasificación por categorías, entre las que se encuentran trabalenguas, adivinanzas y comparaciones que no son útiles para nuestro análisis. El segundo, más nuevo y sin clasificación alguna (las canciones van ordenadas por orden alfabético), aporta también la partitura musical en la gran mayoría de las piezas. El cancionero de Sixto Córdova y Oña (1947), el más antiguo, es también el que más canciones posee. Los tres han sido igualmente útiles, poseyendo muchas piezas repetidas en uno y otro cancionero. También existen variaciones de letra entre la recopilación de una misma canción que recogen dos o más cancioneros.

En cuanto a los artículos utilizados, destacar *Música y género: análisis de una muestra de canciones populares* (Berrocal y Gutiérrez, 2002), *Las canciones populares como material de estudio para la etnolingüística. El ejemplo del folklore extremeño* (Martín Camacho, 2003) y *Construcción social de género en el cancionero infantil español* (Pascual y Cabo, 2010). Se trata de investigaciones similares a la presente, pero abordando constructos y temáticas diferentes al de “lo trágico” de las CPIs, pero que llevan a cabo un análisis de contenido y de las que se pueden obtener contenidos y observaciones muy útiles.

Por último, para la revisión relacionada con la Pedagogía de la Muerte, existe un autor que lleva trabajando la temática durante las últimas décadas junto a otros colegas y doctorandos. Se trata de Agustín de la Herrán (2001, 2007, 2008, 2009, 2012 y 2015), que junto a su colega Mar Cortina (2007, 2008, 2009, 2010, 2012 y 2015) son los autores que más han escrito en nuestro país sobre Pedagogía de la Muerte. Presentan una línea de investigación muy relacionada con este TFM, con un estilo de escritura claro, preciso y completo, aportando información más que valiosa para la presente investigación.

En definitiva, hemos encontrado bastante literatura y autores especializados en el tema de las CPIs, sobre el método de análisis de contenido y análisis hermenéutico y

también sobre Pedagogía de la Muerte. No tantos ejemplos de análisis de contenido de CPIs para el estudio de la cultura o elementos culturales subyacentes en las mismas, y muy escasa es la literatura acerca del análisis de contenido de CPIs en cuanto a los elementos trágicos presentes en las mismas.

2.6. Importancia del Estudio

La muerte y demás elementos trágicos son condicionantes potenciales de la cultura y el modo de vivir de las sociedades, en la actualidad y en el pasado. Si queremos conocer, y con ello aprender, del modo de vivir que tenían nuestros antepasados, debemos estudiar cómo trataban el tema de la muerte y demás elementos trágicos de la vida (todos ellos están directa o indirectamente relacionados con la muerte).

En la cultura, la muerte y sus elementos derivados tienen un peso enorme, casi protagonista. Todo lo referente a la cultura va a depender de un modo u otro de la forma en que se entienda la muerte por parte de la sociedad en cuestión. Incluso podría decirse que el modo de vida depende del “modo de muerte”, es decir, del modo de entenderla. Así, consideramos importante el estudio de las CPIs ya que, como hemos comentado anteriormente, son un reflejo de la cultura predominante en la que se crearon y, por tanto, a través de ellas podemos estudiar dicha cultura y aprender de ella.

Si nos centramos en los elementos trágicos que aparecen en las CPIs, estaremos indagando en cómo esa sociedad entendía la muerte, la violencia, el miedo, ... Más concretamente, estaremos estudiando cómo se transmitía a las futuras generaciones (se trata de canciones infantiles) esa concepción de la muerte, lo que es lo mismo: la educación para la muerte que se daba lugar en siglos pasados. Valorar esa concepción, sus diferencias con la actual en la sociedad moderna, el cómo ha podido influir esa concepción en el transcurso de la historia española, ... pueden considerarse potenciales en cuanto a la importancia de este estudio. Este trabajo por tanto puede interesar, además de al público en general, al campo de la antropología, la sociología, la historia, la literatura, la etnolingüística, la música y su didáctica, ... y, en definitiva, a la Pedagogía.

3. Método

3.1. Diseños del Estudio

En esta investigación, por un lado, hemos utilizado el método de análisis de contenido. Se trata de un diseño descriptivo a través de una metodología mixta, ya que se han utilizado técnicas cuantitativas (contabilización de las canciones y los elementos trágicos, porcentajes, ...) y técnicas cualitativas (categorización de los elementos trágicos, comentario de cada elemento encontrado, ...).

Por otro lado, se lleva a cabo un análisis hermenéutico de aquellas canciones más relevantes y con más presencia de elementos trágicos, como complemento al análisis de contenido.

Se realiza un análisis documental ya que se trabaja con canciones populares infantiles, que pueden considerarse como documentos primarios de la revisión documental realizada ya que dichos documentos contienen información original.

Además, podemos añadir que se trata de un método deductivo ya que se extraen conclusiones y consecuencias del propio contenido de las CPIs.

3.2. Muestra-Población

Del Cancionero Popular Infantil Español, el cual podría considerarse como población del estudio, hemos considerado una muestra de 676 canciones recopiladas en 4 cancioneros con cierta aceptación por parte de los expertos en el tema. Por tanto, la técnica de muestreo utilizada es no probabilística e intencional o a propósito; en el que la CPI es la unidad básica de análisis extraíble de los 4 cancioneros mencionados.

3.3. Instrumentos de Recogida de Información

Los instrumentos de recogida de información son, por un lado, las categorías de contenido inferidas en las CPIs (ver Anexo I) y conformadas como una hoja de conteo, por otro, la lectura comprensiva y hermenéutica de dichas canciones (ver apartado “Resultados”). Además, se ha recurrido al ordenador, más concretamente al programa Microsoft Word, para explicitar el análisis de contenido de las CPIs.

3.4. Técnicas de Análisis de Datos

La técnica de análisis de datos ha sido el análisis de contenido como método mixto y el análisis hermenéutico. En un primero lugar se han localizado los elementos trágicos

en las CPIs que conforman la muestra. Seguidamente se han contabilizado y categorizado para posteriormente obtener una serie de porcentajes que nos ayudan a establecer inferencias, deducciones y conclusiones. Complementariamente, se analizan hermenéuticamente varias CPIs.

3.5. Procedimiento Temporal del Estudio

En un primer lugar se estableció un índice de la investigación como punto de partida que hizo las veces de guion de trabajo. Comenzamos con la elaboración del marco teórico para disponer de un conocimiento suficiente con el que emprender y orientar la investigación. Para ello se recurrió a documentos disponibles en la web y a libros disponibles en la biblioteca de nuestra Facultad, además de pedir a través del préstamo interbibliotecario otros tantos que consideramos interesantes.

Tras aclarar los aspectos metodológicos y los tratados en el apartado “Introducción”, se pasó a aumentar la muestra de nuestro estudio con el análisis de diversos cancioneros, hasta considerarla suficiente.

Se organizó la información y datos obtenidos y pasamos a analizarla, para finalmente obtener conclusiones acerca de lo investigado.

4. Resultados

4.1. Análisis de Contenido de Canciones Populares Infantiles según Categorías Trágicas

Tras realizar un análisis de contenido de las canciones objeto de este estudio e identificar los elementos trágicos presentes, se infieren las categorías de “Miedo”, “Muerte”, “Violencia”, “Tristeza” y “Desamor” como principales. En la Tabla 3 se exponen las canciones en las que aparecen elementos trágicos, detallando el número de elementos trágicos que hemos detectado en cada una de ellas y situando cada uno de ellos en una de las categorías anteriores.

A modo de ejemplo, la CPI titulada *Don Gato* recogida en el *Cancionero Infantil* de Bonifacio Gil (1964) presenta numerosos elementos trágicos que pueden ser incluidos en diversas categorías:

*Estaba el señor Don Gato, / en silla de oro sentado, / cuando vino la noticia, / que tiene
que ser casado: / con una gatita blanca, / hija del gatito pardo.*

*Y se puso tan contento, / que se cayó desmayado. / Llamaron a siete médicos / y otros
siete cirujanos; / dijeron que estaba muerto / y por muerto le dejaron.* [Muerte: tras la
alegre noticia de su boda, el gato muere por un desmayo, o al menos eso afirman los
médicos y cirujanos.]

*Ya le llevan a enterrar, / por la calle del pescado; / y al olor de las sardinas, / el gato
ha resucitado.* [Muerte: el gato vence a la muerte y “resucita” de entre los muertos]

*Dando un salto de la caja, / se ha metido en el mercado; / robando una pescadilla, /
porque estaba desmayado. / Entonces salió corriendo, / de un modo desesperado.*
[Violencia: la primera acción del gato en su nueva vida es robar]

*Por tirar la calle arriba, / tiró por la calle abajo, / tropezando con un perro, / que le
arrancó medio rabo, / le echó las tripas al aire.* [Violencia: el perro ataca sin piedad al
gato] */ después de haberle besado, / y entonces quedó bien muerto / como en la guerra el
soldado.* [Muerte: finalmente el gato es asesinado por el perro]

Se han analizado un total de 676 canciones provenientes de 4 cancioneros infantiles. En el primero de ellos, el “Cancionero Infantil” de Bonifacio Gil (1964), se han analizado las 137 canciones que contiene, sin incluir las composiciones consideradas como “trabalenguas”, “adivinanzas” y “comparaciones”. En el segundo, el “Cancionero

popular infantil español” de Juan Hidalgo Montoya (1998), se han considerado un total de 112 canciones (el cancionero contiene 123 canciones, pero 11 de ellas también fueron analizadas en el libro de Bonifacio Gil, por lo que no se han contabilizado). En el tercer cancionero, “Cancionero infantil español” de Sixto Córdova y Oña, se han analizado las 423 canciones que posee, sin contabilizar “otras versiones” y “variantes” de una misma canción por ser prácticamente idénticas. Por último, el cancionero titulado “Canciones tradicionales españolas”, de Jesús Ángel Martínez Blanco, del que se han analizado las 4 canciones infantiles que posee.

Cabe mencionar que las canciones que presentan elementos trágicos y que se encuentran en más de un cancionero se han contabilizado como una única pieza. Es de esperar que en el total de canciones analizadas que no presentan elementos trágicos también haya algunas que se encuentren en más de un cancionero de los analizados.

Así pues, de todas las canciones analizadas se han localizado un total de 155 canciones en las que aparece, como mínimo, un elemento trágico de cualquiera de las categorías consideradas. El total de elementos trágicos detectados en las 155 canciones es de 407 elementos. A su vez, estas canciones con elementos trágicos suponen un 22.93% del total de canciones analizadas.

En la Tabla 3 se resumen los resultados obtenidos tras el análisis de contenido. En filas se exponen los títulos de las canciones y en columnas las 5 categorías inferidas. A continuación, se contabiliza con una X la presencia de elementos recopilada. Por tanto, cada X significa un elemento encontrado en la canción que dicta la fila y perteneciente a la categoría que dicta la columna, pudiéndose encontrar más de 1 elemento en la misma canción y/o más de un elemento perteneciente a la misma categoría.

Tabla 3.

Categorización según elementos trágicos de canciones populares infantiles españolas.

	<i>MIEDO</i>	<i>MUERTE</i>	<i>VIOLENCIA</i>	<i>TRISTEZA</i>	<i>DESAMOR</i>	<i>Otros</i>
<i>A los pies de usted, Conchita</i>		X				X (enfermedad)
<i>A mi burro</i>						XXXX (enfermedad)
<i>A un francés</i>		X	XX			
<i>Acúsome padre</i>						X (enfermedad)
<i>Al buen Jesús</i>		X				
<i>Al despertar</i>	XX					
<i>Al milano</i>		XX	XX			
<i>Al pasar la barca</i>			X			
<i>A salir de Cartagena</i>		XX	X			
<i>Al salirme de la Habana</i>				X		
<i>Allá en la Habana cayó</i>		X				
<i>Allí arriba en aquel alto</i>		X	X			

<i>Anillito de oro</i>			XX			
<i>Ay, mi palomita</i>				XX	X	
<i>Ay, qué bien las campanas</i>		X				
<i>Ay, que me duele un dedo</i>						X (enfermedad)
<i>Bordando casacas</i>		XX	XX	X		
<i>Calle del Carmen</i>		X				
<i>Campana de Belén</i>		XX				
<i>Cachifú</i>			XX			
<i>Canción de la Mora</i>			X			
<i>Capitán de barco</i>			X			
<i>Carta del rey ha venido</i>		X	X			
<i>Carta del rey</i>			X			
<i>Chocolate, molinillo</i>	X	X				
<i>Con el rum, rum</i>		X				

<i>Corre que te pego</i>			X			
<i>Cuando la virgen María</i>		X	X			
<i>Cuando no se tiene sueño</i>	X					
<i>De los albores</i>		X	X	X		
<i>De Madrid han venido</i>			X			
<i>Del pellejo del rey moro</i>		X	XX			
<i>Desde pequeñita - Habana</i>	X					
<i>Desde pequeñita</i>			XX			
<i>Dicen que no me quieres</i>					X	
<i>Do, Re, Mi; Do, Re, Fa</i>		XXXX	X	XX		
<i>Don Gato</i>		XXX	XX			
<i>Don Pedro o La muerte ocultada</i>	X	XXXXX XX		XXXX		X (enfermedad)

<i>Dónde vas Alfonso XII</i>		XXXX		XX		
<i>Dónde vas</i>				X		
<i>Duérmete, niño chiquito</i>			X	X		
<i>Échale trigo al pollo</i>		XX	X			
<i>El barco chiquitito</i>				XX		
<i>El cocón</i>	X					
<i>El herrero</i>			X			X (enfermedad)
<i>El marinerito</i>		XXX	X			
<i>El patio de mi casa</i>					XX	
<i>El piojo y la pulga</i>				XX		
<i>El puñal de oro</i>		X	XXX	X		
<i>El ramito de arrayán</i>				XXXXXX X	X	
<i>El rey-conde</i>		XXX		X	X	X (enfermedad)
<i>Elisa de Mambrú</i>		XX				

<i>En Cádiz hay una niña</i>		X	X	XXX		
<i>En el campo nacen flores</i>					XXX	
<i>En el puente de Alcolea</i>			X			
<i>En el salón del Prado</i>			X			
<i>En el valle, valle</i>			XXX	XXXX		
<i>En la calle Anchica</i>	X	XX	XX			
<i>En la calle Comercio</i>			XX			
<i>En los palacios del rey</i>	XXXX					XXXXXX (enfermedad)
<i>En Sevilla</i>				X		
<i>Érase una viejecita</i>		X		X		
<i>Eres alta y delgada</i>				X	X	
<i>Eres buena moza, sí</i>				X	X	

<i>Estaba la pájara Pinta</i>					X	
<i>Estaba una pastora</i>		X	X			
<i>Estaba una señorita</i>		X	X		X	
<i>Estaban cien pastoras</i>		XX	XXX			
<i>Este es el Mambrú</i>	X	X	X	XXX		
<i>Este nuevo regimiento</i>			X			
<i>Fragmento burlesco (Mambrú)</i>		X				
<i>Gor, qué buen licor</i>		X				
<i>Hacia Belén</i>			X			
<i>Hombre chiquitín</i>					X	
<i>Hoy es Domingo</i>			X			
<i>Hoy, amigos</i>			X	X		
<i>La asturianita</i>	X	XXXX	XXXX	XX		
<i>La buena viejecita</i>		XXXX				X (enfermedad)

<i>La canción del peregrino</i>			X			X (enfermedad)
<i>La cautiva</i>			X	XXXX		
<i>La culebra en el zarzal</i>		X	X	X		
<i>La espada de un cadete</i>		X		X		
<i>La esposita</i>			X	XXXXX	XX	
<i>La farola del teatro</i>		X				
<i>La golondrina herida</i>			XXX			
<i>La Juana</i>		X		X		
<i>La muerte del general Prim</i>	X	XXXX	XX			
<i>La niña que vino de Sevilla</i>				X		
<i>La pobre muñeca</i>		X				X (enfermedad)
<i>La rana</i>				X		
<i>La Sinda</i>			X	XXXXX		

<i>La sogá tirada</i>	X					X (<i>enfermedad</i>)
<i>La Tarara</i>						X (<i>enfermedad</i>)
<i>La torre, en guardia</i>			X			
<i>La viudita del Conde Cabra</i>				XX	X	
<i>La viudita del Conde Laurel</i>		X			X	
<i>Las doce están dando</i>	X					
<i>Las glorias de Teresa</i>		XX	X			
<i>Laudate</i>		X				
<i>Le ha pedido la niña al fraile</i>		X	XX			
<i>Los nabos</i>	X		XX			
<i>Los ojos de la niña</i>		X				
<i>Los patitos</i>		X	X	X		

<i>Madre, a la puerta hay un niño</i>		X	X			
<i>Madre, qué rica noche</i>				X		X (enfermedad)
<i>Mambrú... elebú</i>		XX	X	XX		
<i>Mañana me voy a Palma</i>				X	X	
<i>Mañanita</i>				X		
<i>Me casó mi madre</i>	X		XXXX	XX	XX	
<i>Mes de mayo</i>		X	X	XX		X (enfermedad)
<i>Mi abuelo tenía un huerto</i>			X			
<i>Mi canario</i>				XX		
<i>Nanas andaluzas</i>				X		
<i>Nubladito está el cielo</i>		X	X			
<i>Pobre niña</i>		X		X		
<i>Popeye</i>			X			
<i>Por el bosque</i>		X		X		

<i>Por estar peinando</i>			X			
<i>Por la carretera sube</i>			X			
<i>Por ser aplicadita</i>		X				
<i>Primera estación</i>		X				
<i>Qué haces ahí, mozo viejo</i>		X				
<i>Qué hermosos son los dulces</i>				X		
<i>Quiquiriqui, cantad</i>		X				
<i>Quisiera ser tan alta</i>			XX			
<i>Rabia, rabiña</i>					X	
<i>Ratón lindo</i>		X				
<i>Ratón, que te pillas el gato</i>		X	X			
<i>Riquirrá</i>		X	X			

<i>Salga usted a bailar</i>		X	X			
<i>San José y la virgen</i>				X		
<i>Se murió</i>		X		X		
<i>Si la nieve resbala</i>				X	X	
<i>Si queréis que os cuente</i>						X (enfermedad)
<i>Soldadito</i>			X			
<i>Soldado de a caballo</i>	X		X			
<i>Soledad en la que yo vivo</i>		X	X	X		
<i>Tengo una muñeca</i>		X		X		X (enfermedad)
<i>Tres palomitas</i>		X	X			
<i>Tu madre es una tonta</i>				X		
<i>U,u,u, los ladrones</i>			X			

<i>Un padre tuvo tres hijas</i>		XXXXXX	XXX			
<i>Una naranjita</i>		X	X			
<i>Una niña bonita</i>					X	
<i>Una pulga y un ratón</i>			XX			
<i>Vamos a la guerra</i>			X			
<i>Vicentito</i>		XXXX	X		X	
<i>Viva la media naranja</i>				X		
<i>Ya lo voy creyendo</i>		X			X	
<i>Ya se murió el burro</i>		XXXX		XX		
<i>Ya se van los pastores</i>				XXX		
<i>Yo me quería casar</i>			XXXX	XX		
<i>Yo tenía 10 perritos</i>		XXXXXX XXX	X	XX		X (enfermedad)
<i>Yo tenía una boina blanca</i>			XX			

<i>Yo tenía una gallina</i>				X		
	MIEDO	MUERTE	VIOLENCIA	TRISTEZA	DESAMOR	Otros
TOTAL	<p>- <u>Canciones</u>: 16 (10.32% respecto al total de canciones analizadas que presentan elementos trágicos y 2.37% respecto al total de canciones analizadas)</p> <p>- <u>Elementos</u>: 20 (4.91% respecto al total de elementos trágicos detectados)</p>	<p>- <u>Canciones</u>: 73 (47.1% respecto al total de canciones analizadas que presentan elementos trágicos y 10.8% respecto al total de canciones analizadas)</p> <p>- <u>Elementos</u>: 127 (31.20% respecto al total de elementos trágicos detectados)</p>	<p>- <u>Canciones</u>: 78 (50.32% respecto al total de canciones analizadas que presentan elementos trágicos y 11.54% respecto al total de canciones analizadas)</p> <p>- <u>Elementos</u>: 111 (27.27% respecto al total de elementos trágicos detectados)</p>	<p>- <u>Canciones</u>: 56 (36.13% respecto al total de canciones analizadas que presentan elementos trágicos y 8.28% respecto al total de canciones analizadas)</p> <p>- <u>Elementos</u>: 98 (24.08% respecto al total de elementos trágicos detectados)</p>	<p>- <u>Canciones</u>: 21 (13.55% respecto al total de canciones analizadas que presentan elementos trágicos y 3.11% respecto al total de canciones analizadas)</p> <p>- <u>Elementos</u>: 26 (6.39% respecto al total de elementos trágicos detectados)</p>	<p>- <u>Canciones</u>: 18 (11.61% respecto al total de canciones analizadas que presentan elementos trágicos y 2.66% respecto al total de canciones analizadas)</p> <p>- <u>Elementos</u>: 25 (6.14% respecto al total de elementos trágicos detectados)</p>

4.2. Análisis Hermenéutico de Canciones Populares Infantiles

Aquí se recogen las CPIs con elementos trágicos que más representativas hemos considerado, o que más elementos presentan, y su posterior análisis hermenéutico.

DON GATO

Referencia: Gil, B. (1964). Cancionero infantil. Madrid: Taurus.

*Estaba el señor Don Gato, / en silla de oro sentado, / cuando vino la noticia, / que tiene
que ser casado: / con una gatita blanca, / hija del gatito pardo.*

*Y se puso tan contento, / que se cayó desmayado. / Llamaron a siete médicos / y otros
siete cirujanos; / dijeron que estaba muerto / y por muerto le dejaron.*

*Ya le llevan a enterrar, / por la calle del pescado; / y al olor de las sardinas, / el gato
ha resucitado.*

*Dando un salto de la caja, / se ha metido en el mercado; / robando una pescadilla, /
porque estaba desmayado.*

*Entonces salió corriendo, / de un modo desesperado. / Por tirar la calle arriba, / tiró
por la calle abajo, / tropezando con un perro, / que le arrancó medio rabo, / le echó las
tripas al aire, / después de haberle besado, / y entonces quedó bien muerto / como en la
guerra el soldado.*

Análisis hermenéutico

Se trata de una de las canciones populares infantiles más conocidas de nuestro cancionero. Todo el mundo la conoce, tanto la letra como la música, y sigue siendo cantada a la infancia en nuestros días, con algunas variaciones y, sobre todo, omisiones.

Debemos partir primeramente de la figura del protagonista. No es casualidad que el animal elegido para protagonizar esta historia sea el gato. Este animal siempre ha significado insumisión, rebeldía, travesura, ... todo lo contrario a su eterno rival, el perro sumiso, obediente, educado, domesticado, ... A nuestro entender, la letra de la canción es una auténtica defensa a la desobediencia y la pillería, además de una caricaturización y burla de lo opuesto.

El gato se encuentra perfectamente, “en silla de oro sentado”, disfrutando de la libertad que lo caracteriza. Su disfrute cesa cuando recibe una carta en la que se le comunica que “tiene que ser casado”. Se especifica que la gata con la que ha de ser casado es blanca e hija de un gato pardo, o lo que es lo mismo, se le ha mandado casar con la alta cuna del mundo felino.

Lejos de lo que pueda interpretarse en una primera lectura, si analizamos hermenéuticamente el mensaje de las estrofas posteriores descubrimos que la alegría del gato ante dicha noticia brilla por su ausencia. Se trata de una perfecta interpretación por parte de nuestro protagonista. Puede concluirse una clara burla y rechazo a la idea de matrimonio, de cumplir con el deber de casarse, de que para ser feliz uno ha de contraer matrimonio con una mujer, cuanto más guapa y bien posicionada, mejor.

Haciendo gala de sus habilidades y definiendo aún más su insumiso carácter, el gato finge una alegría inmensa al recibir la noticia. Tal es la alegría que termina “cayéndose” del tejado. Todos sabemos que los gatos siempre caen de pie, pero éste se las ingenió para hacer creer a 7 médicos y otros 7 cirujanos que realmente había muerto. El ingenio y el “saber callejero” se imponen al conocimiento científico.

Se trataba todo de una excusa para escapar de cualquier tipo de atadura que limitara su libertad. Mientras el falso entierro se lleva a cabo por las calles de la ciudad, el gato “resucita” cuando le llega el olor a sardinas. Creemos que no es casualidad que el gato “resucite”, cuando podía haberse “despertado”, “espabilado”, “levantado”, ... Otro tanto a favor de la libertad y la travesura, frente a la burla y ridiculización de la idea de resurrección, tan propia del mundo religioso, plagado de dogmas y leyes contrarias a la filosofía de vida de nuestro protagonista.

Frente a la solemnidad del entierro, el gato responde dejando a todos plantados y reincidiendo en su rebeldía: el primer acto de su “nueva vida” va a ser un hurto en una de las pescaderías que se encontraban en la calle donde acababa de “resucitar”.

Sin embargo, todo el entramado que el gato había planificado tan hábilmente no va a terminar bien. La travesura e inteligencia que le definen van a enfrentarse cara a cara con su opuesto, la sumisión y obediencia representada en la figura del perro. Tanta desobediencia siempre acaba siendo castigada, y de qué manera en esta historia. Aunque en un primer momento las leyes y normas que nos rigen parecen dar cabida a todo tipo de filosofías de vida (en un primer momento el perro besa al gato), finalmente acaban devorando a aquellos que optan por desviarse del camino, por no aceptar lo impuesto, por ser felices a su manera por muy anormal que el resto quieran hacerla parecer.

DON PEDRO o LA MUERTE OCULTADA

Referencia: Gil, B. (1964). Cancionero infantil. Madrid: Taurus.

*Ya viene don Pedro / de la guerra, herido, / y viene corriendo / por ver a su hijo: /
¿Cómo estás, Teresa, / de tu feliz parto? / Yo muy bien, don Pedro, / si tú vienes sano...
/ Acaba, Teresa, / con esas razones, / que me está esperando / el rey en la corte.*

*Y al salir del cuarto / don Pedro expiró, / y su pobre madre / llena de dolor... / Suegra,
la mi suegra, / la mi siempre amiga: / ¿Qué es ese ruido / que anda en la cocina? / Te
digo, Teresa, / la mi siempre amiga, / que es juego de naipes / de recién parida.*

*Ya cumplió Teresa / los cuarenta días; / se andaba arreglando / para ir a misa: /
Suegra, la mi suegra, / la mi siempre amiga: / ¿Qué ropa me pongo / para ir a misa? /
¿Me pondré la blanca? / Si no la amarilla. / Ponte la de luto, / que te convenía. /
Suegra, la mi suegra, / la mi siempre amiga: / me pondré la blanca, / que iré muy
lucida.*

*Se viste de blanco / y se marcha a misa, / y entrando en la iglesia / la gente decía: / “La
viudita honrada, / la viudita linda” / Y aquestas¹ razones / ¿por qué las dirían? / Por ti,
mi Teresa, / por ti, vida mía; / que don Pedro es muerto, / tú no lo sabías.*

Cierra sus ventanas, / corre sus cortinas, / y ella, de un desmayo, / se murió afligida.

Análisis hermenéutico

En esta canción pueden observarse diversos rasgos propios de la cultura española pasada. La canción trata del fallecimiento de un matrimonio. El hombre (Don Pedro) muere tras volver a casa con heridas de guerra y su mujer (Teresa) por la tristeza del fallecimiento de su esposo.

Pueden observarse los diferentes roles que se asumen en el matrimonio en función del género. La vida y estado de ánimo de la mujer depende únicamente del estado del hombre. Teresa, recién finalizado su parto, afirma que se encuentra bien si su esposo está sano. Si Don Pedro se encuentra bien Teresa también, pese al dolor y malestar propios de un estado de post-parto.

Es la mujer la que permanece continuamente en casa, a merced de las acciones del marido. Ella esperará fielmente a su regreso. El marido, sin embargo, tiene libertad absoluta para decidir su futuro. Es más, pese a ser padre en potencia decide asistir a la guerra y dejar sola a su mujer embarazada. Está claro que no es la misma responsabilidad ante un hijo la que asumían las mujeres y los hombres. Es mucho más “problema” de la mujer que del hombre. Otro detalle es el de referirse al hombre con el vocablo “Don” mientras que a la mujer se le refiere como Teresa únicamente.

La mujer es la parte “débil” del matrimonio. Como hemos dicho antes, el hombre va a la guerra mientras la mujer se queda en casa. A los hombres se les informa de los hechos que ocurren sin tapujos, sin restricciones ni precauciones. Sin embargo, a la mujer se le ocultan hechos que puedan quebrar su delicada fragilidad. La propia suegra le oculta en varias ocasiones la muerte de su esposo siempre que puede hasta que resulta inevitable.

¹ Éstas

La mujer, obviamente y fruto de su debilidad, se cree sin ninguna sospecha las mentiras de su suegra.

La libertad de movimiento del hombre frente a la mujer en el matrimonio queda nuevamente latente cuando, una vez que Don Pedro ya había vuelto a casa, Teresa sigue sin sospechar nada de su muerte tras 40 días sin verlo. No era nada raro por tanto que Teresa no tuviera noticias de él en tanto tiempo. Además, esos 40 días hacen referencia al periodo de puerperio de la mujer en los que sufre molestias continuamente debido a la fase de recuperación de su cuerpo tras el parto. Aun así, Teresa no sospecha nada de por qué su marido no va a verla. No sería tan rara esta despreocupación por los hijos por parte de los padres.

En la canción se quiere destacar la inocencia de las mujeres, la falta de “vista”, el no poder enlazar hechos y obtener conclusiones por sí misma pese a los hechos tan evidentes. En su entrada de blanco a la iglesia, se refieren a ella como “la viudita”. Ella pese a escuchar tales referencias sigue sin concluir por su propia cuenta que su marido ha muerto. Es su suegra la que tiene que comunicarle definitivamente que Don Pedro ha muerto hace ya más de un mes. Para que quede claro nuevamente el que Teresa no sospechaba nada, su sorpresa ante la noticia es tal que le provoca la propia muerte.

Relacionado con esto último podemos obtener conclusiones sobre la relación triangular: hijo/esposo-mujer/esposa-madre/suegra. La relación nuera-suegra es la más interesante y complicada frente a la simplicidad de madre-hijo. El objetivo oculto de la suegra es la humillación pública en la iglesia por la falta de recato de la nuera, que va vestida de blanco pese al fallecimiento (del cual no es consciente) de su marido. La suegra trata de ocultar este fallecimiento para que Teresa sea humillada en la iglesia, todo por el fin último de quedarse con su nieto.

DÓNDE VAS, AL FONSO XII

Referencia: Martínez Blanco, J.A. (2011). *Canciones tradicionales españolas*.
Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

*¿Dónde vas Alfonso XII, / dónde vas triste de ti? / Voy en busca de Mercedes / que ayer
tarde no la vi.*

*Si Mercedes ya se ha muerto, / muerta está, que yo la vi. / Cuatro duques la llevaban /
por las calles de Madrid.*

*Su carita era de cera, / sus manitas de marfil, / y el manto que la cubría / era un rico
carmesí.*

*Las farolas del Palacio / ya no quieren alumbrar / porque se ha muerto Mercedes / y
luto quieren llevar.*

*Los caballos de Palacio / ya no quieren pasear / porque se ha muerto Mercedes / y luto
quieren llevar.*

Análisis hermenéutico

Alfonso XII fue un monarca del siglo XIX que reinó en España tras la finalización de la I República española, iniciando así el periodo conocido como la Restauración. En la canción se hace referencia a una conversación entre un sujeto y el propio Alfonso XII en la cual se le comunica el fallecimiento de su mujer. La reina Mercedes falleció tan solo 5 meses después de contraer matrimonio con el monarca, lo que nos recuerda lo trágico de la noticia.

Primeramente y a raíz del periodo de restauración en el cual se creó la canción podemos considerar el hecho de que el mensaje de la canción apele al sentimiento de afecto hacia la monarquía. Era necesario olvidar la época republicana y este tipo de canciones, infantiles y sentimentales, ayudan a que las nuevas generaciones vayan formando casi inconscientemente un sentimiento de amor a la forma de estado vigente.

Alfonso XII anda inocentemente buscando a su esposa ya que lleva casi un día sin tener noticias de ella. Se conoce que el monarca en cuestión era poco fiel incluso durante su breve matrimonio con Mercedes. Quizás ello sea una de las causas por las que aún no conocía el fallecimiento de su mujer y tuvo que enterarse a través de un ciudadano de a pie. Su interlocutor le comunica que “Mercedes muerta está” confirmando sin ninguna duda el hecho ya que la vio con sus propios ojos.

El interlocutor no tiene reparo alguno a la hora de comunicarle a Alfonso XII la muerte de la reina ya que tras comunicar el fallecimiento pasa inmediatamente a dar detalles de su entierro, mencionando aspectos como la palidez del rostro del cadáver, el manto que cubría el mismo, ... La naturalidad del sujeto que detalla el acontecimiento al monarca se percibe claramente.

Además, la canción sigue detallando el duelo que se lleva a cabo en el Palacio tras la muerte de Mercedes. La oscuridad protagoniza dicho duelo. El dolor por el fallecimiento de la reina afecta incluso a elementos materiales como son las farolas del palacio que también quieren mostrar su luto por el suceso. El lector puede imaginar fácilmente el aspecto sombrío y oscuro del palacio real en este pasaje. Este dolor también influye en el estado de ánimo de los animales, denotando éstos ciertos rasgos humanos como son la apatía y la falta de ganas al realizar actividades cotidianas como el pasear. En definitiva, el proceso de duelo es compartido por el difunto esposo, sus conciudadanos e incluso los animales y objetos inertes.

LA ASTURIANA

Referencia: Gil, B. (1964). Cancionero infantil. Madrid: Taurus.

*En las montañas de Asturias, / una niña vi, / de catorce a quince años, / regando su
jardín, / regando su jardín. / Pasó un caballero, / le pidió una flor, / y la niña, irritada, /
le ha dicho que no, / le ha dicho que no. / Como me ven tan chiquita, / sola en mi
jardín: / no tengo padre ni madre / y abusan de mí, / y abusan de mí. /*

*¿Quién ha dicho eso, / que abusan de ti? / Tan sólo te he pedido / una flor de tu jardín. /
Las flores de mi jardín / no se pueden dar; / las han sembrado mis padres / y las tengo
que adorar. / Quédate con Dios, / mi buena asturiana; / me tienes que pagar / la acción
de esta mañana. /*

*Al otro día siguiente, / la niña salió; / se ha encontrado al caballero / y le ha dicho
“adiós”. / Tenga el caballero / la flor de mis manos / y déjeme vivir / con mis tres
hermanos. / No quiero flor de tus manos, / ni tampoco a ti; / lo único que te encargo, /
que en mis propias manos / tienes que morir. /*

*La metió en su cuarto / y sacó un puñal, / y al lado del corazón / le ha dado tres
puñalás. / La vistió toda de blanco, / cubierta de flor, / y al lado del corazón / un ramo
de azahar, / con un letrado que dice: / “Me ha matado un criminal”.*

Análisis hermenéutico

Se trata de una canción en la cual un narrador observador va relatando una historia entre una niña de 14 años y un caballero, en Asturias.

El primer elemento que podemos extraer es el de la gran responsabilidad que asumían principalmente las niñas en situación de orfandad en épocas pasadas. La niña se hace cargo del jardín y presumiblemente de su casa al completo. Además, se preocupa por la vida de sus tres hermanos como si de su madre se tratase.

Esta madurez y valentía son fácilmente percibidas en el momento en el que niega darle al caballero lo que le pide (una flor de su jardín) sin ningún tipo de reparo y mostrando sin tapujos su irritación. Hay que tener en cuenta que muy posiblemente al referirse a la “flor” de la niña seguramente se esté refiriendo a su virginidad.

Sabe que se encuentra en una situación de indefensión, pero prefiere no regalarle la flor ya que supone que no es únicamente la flor lo que quiere el caballero. Puede vislumbrarse un auténtico instinto a la hora de percibir las verdaderas intenciones de los hombres. Queda patente el temor del género femenino hacia el masculino, protagonista en toda nuestra historia hasta nuestros días, y que ha ido creando un instinto de defensa y autoprotección en las mujeres desde su niñez. Este instinto es transmitido de madres a

hijas y, además, es fruto de experiencias de las propias niñas: la propia niña afirma que suelen abusar de ella al verla tan “chiquita” y sola en el jardín.

Las sospechas de la protagonista se confirman al día siguiente de la negativa inicial. La niña muestra nuevamente una gran madurez e inteligencia en cuanto al tratar con hombres de este tipo. Quiere enmendar su “error” del día anterior volviéndole a ofrecer la flor y rompiendo esa barrera que impuso entre ella y el caballero, ya que al día siguiente es ella la que saluda primeramente con un “adiós” al mismo. Pese a la escasez de palabras del caballero el día anterior, la niña confía plenamente en su tesis de que las intenciones del hombre son realmente el acabar con su vida. Explícitamente le pide al caballero que le “deje vivir con sus tres hermanos”.

Con todo esto, puede deducirse que uno de los mensajes principales de la canción es el de “no fiarse de ningún desconocido”, principalmente destinado a las jóvenes. Se trata de una frase que ha perdurado en el tiempo hasta nuestros días. El miedo de los padres hacia los desconocidos es transmitido desde la primera infancia a los hijos. Esta canción es una buena muestra de que dicho mensaje también era transmitido en generaciones pasadas. Aun así, el mensaje es tratado de una forma muy directa por parte de la canción: explícita sin reparo y muy claramente la consecuencia de no hacer caso a los padres en estos casos, la cual es la muerte. Posiblemente hoy en día se avise igualmente del peligro del fiarse de desconocidos a los hijos, pero no se les diga tan claramente el porqué y las consecuencias de no hacer caso al aviso.

Por otro lado, pueden extraerse mensajes en cuanto a la veneración de la muerte tanto por parte de la niña como del caballero. Es la niña la que “adora” las flores que sus padres plantaron antes de su fallecimiento. Pese a intuir las consecuencias fatales que puede suponer la negativa ante la petición del caballero, la niña prescinde de dar ninguna flor ya que habían sido plantadas por sus padres y para ella tienen un valor sobrenatural. En realidad, la niña antepone la concesión camal a la muerte anunciada. Seguramente crea que algo malo pueda sucederle si no las cuida debidamente, incluso que sus padres aún tienen la capacidad de enfadarse o castigarle si no lo hace.

También el caballero viste de blanco y con flores a su víctima tras quitarle la vida. Pese a lo macabra de su acto, presenta una gran delicadeza y respeto a la hora de tratar con el culto de la muerte. Además, deja una nota en la que se aclara que la niña ha sido asesinada por un criminal. Esta nota presumiblemente fue escrita con objeto de contribuir a que ese miedo a los desconocidos siga vigente.

LA CAUTIVA²

Referencia: Gil, B. (1964). Cancionero infantil. Madrid: Taurus.

*En los montes más espesos / que tiene la Morería, / vide³ lavar a una mora / lavando en
el agua fría.*

*Pasa un río caudaloso / con aguas muy cristalinas / Ha llegado un caballero / de tierra
desconocida.*

*Buenos días, mora bella; / buenos días, mora linda; / deja beber al caballo / agua
fresca y cristalina.*

*No soy mora, caballero, / que soy cristiana cautiva; / me cautivaron los moros / en una
Pascua florida.*

*Si te quieres venir, vente / a los montes de la Oliva. / La ropa que yo lavaba, / ¿dónde
me la dejaría?*

*La de Holanda y la de hilo, / en la maleta metida, / y la que fuera peor, / el arroyo
abajo irá.*

*Y mi honra, caballero, / ¿dónde me la dejaría? / En la punta de mi espada, / en mi
corazón metida.*

*Al pasar por unos montes / la mora llora y suspira. / ¿Por qué lloras, mora bella; / por
qué lloras, mora linda?*

*Lloro porque en estos montes / mi padre a cazar venía / con mi hermano don Alejo / y
yo en su compañía.*

*Madre mía, ¿qué es lo que oigo, / qué es lo que oigo, madre mía, / que por traer a una
novia, / traigo a una hermanita mía?*

*Madre, abra usted las puertas, / balcones y celosías, / que le traigo aquí el consuelo /
por quien lloras noche y día.*

Análisis hermenéutico

Esta canción y su mensaje se centra en el enfrentamiento entre la cultura mora y la cristiana que durante muchos años se produjo en nuestro país. Obviamente, estas canciones son posteriores a estos episodios y son creaciones del “bando vencedor”, por

² Similar a “En el valle, valle”. Aparece otra canción muy similar titulada “Marianita”, y otra “El día de los torneos” en “Cancionero infantil español” de Sixto Córdova y Oña, de 1947.

³ “Vi lavar a una mora”

tanto, es lógico pensar que su mensaje va a ir encaminado al encumbramiento de los vencedores sobre los vencidos.

Se trata de una liberación. Una cristiana cautivada por los moros durante muchos años. Se pretende dar una mala imagen del bando perdedor. Además de cautivarla, a la cristiana le tienen trabajando y en malas condiciones, lavando con agua fría, añorando tiempos pasados. El cristianismo acude para auxiliarla, en forma de un caballero apuesto y educado que quiere liberarla y que se convierta en su esposa. Obviamente la sumisión de la mujer queda latente como en otras muchas CPIs, bastan un par de preguntas para convencer a la mujer para que abandone su cautiverio.

Los moros son los causantes de la tremenda tristeza que sacude a la familia de la mujer rescatada, especialmente a la madre. La niña añora el día a día que llevaba en su vida como cristiana, con su padre y hermano cazando en hermosos parajes. Todo acaba en una inmensa alegría por recuperar a la hermana del caballero. Todo lo que suena a cultura mora en esta canción representa tristeza, violencia, falta de libertad, sin embargo, aquello relacionado con la cultura opuesta, la cristiana, representa amor, belleza, libertad, alegría, ... Con este tipo de mensajes se ensalza la figura del cristianismo y se rechaza la cultura árabe. No dan ganas de “hacerse musulmán” con este mensaje.

5. Conclusiones

5.1. Alcance de Objetivos y Verificación de la Hipótesis del Estudio

- Tras el análisis de una muestra considerable de canciones populares infantiles de nuestro cancionero popular infantil español, observamos un porcentaje significativo (22.93 %) de canciones en las que se puede identificar al menos un elemento trágico, entendiendo éste como un pasaje en el que se hace referencia a la muerte o derivados como violencia, tristeza, miedo, ... Por tanto, inferimos cierta normalización a la hora de hablar sobre la muerte en este tipo de canciones infantiles, algo que choca con el tabú que caracteriza el tema en otros ámbitos y en nuestra época actual.

- El orden de categorías de contenido trágicas, respecto al total de CPIs con elementos trágicos, es como sigue: violencia (50.32 %), muerte (47.1 %), tristeza (36.13 %), desamor (13.55 %), miedo (10.32 %) y otros, como una categoría miscelánea (11.61%).

- El análisis hermenéutico no es un método de fácil aplicación ya que requiere de un gran conocimiento de la temática, una gran capacidad para “leer entre líneas”, adecuada concentración y buena comprensión lectora. Aun así, se ha conseguido analizar hermenéuticamente algunas de las canciones más representativas y ello ha permitido entenderlas más adecuadamente y profundizar en su contenido, trágico o no. Consideramos este método ideal para complementar el análisis de contenido realizado.

- Como hemos estudiado, las canciones populares infantiles son canciones que suelen recoger aspectos cotidianos de la vida de aquella época. Se transmitían de generación en generación, casi siempre acompañando a los juegos de los niños. Por tanto, son canciones que la infancia hacía muy suyas, conectaban con sus intereses, independientemente de haber sido creadas específicamente para ellos o no. Sus mensajes son repetidos ininidad de veces por los niños y terminan calando, pues con ayuda de las CPIs una generación iba educando en la vida (y en la muerte) a sus hijos y nietos. Así, las CPIs han supuesto una herramienta pedagógica de calidad utilizada durante siglos. Si en sus mensajes se incluía la muerte y derivados, a veces de forma muy intensa, y las generaciones continuaban utilizándolas para educar a sus hijos y nietos, podemos de nuevo inferir una gran normalización del tema que contrasta con el tabú de hoy en día, al menos en educación.

- La hipótesis del estudio queda confirmada debido al porcentaje significativo obtenido de CPIs que presentan al menos un elemento trágico. Se infiere por tanto cierta normalización de lo trágico en dichas canciones.

- El hecho de que el tema de la muerte no se trate con normalidad en la educación actual (tanto formal como no formal) repercute negativamente en el desarrollo integral de la persona, puesto que la escuela y la familia debe educar para la vida, en todos sus sentidos, y ello no se concibe si al hablar de la muerte lo hacemos con tapujos, matizando en exceso, ocultando, egoístamente, no aceptando y, en definitiva, con miedo. Una educación para la muerte de calidad, como numerosos expertos vienen abogando desde hace tiempo, preparará mucho más consistentemente al educando para los retos que la vida le irá brindando.

- Uno de los primeros pasos a dar es la inclusión de la educación de la muerte y de las CPIs como recurso didáctico en nuestros currículos. La muerte debe considerarse como un tema transversal que puede tocarse desde infinidad de materias, y desde cualquier etapa (los expertos aconsejan tratarla desde la educación infantil). A su vez, las CPIs se presentan como una herramienta ideal para la educación para la muerte por la normalización del tema que caracteriza a sus mensajes, y por el potencial pedagógico que las mismas poseen por naturaleza.

Además, otro deber imprescindible es la adecuada formación del profesorado, puesto que para educar correctamente en la muerte es preciso un primer proceso de autoformación y reflexión por parte del profesor. Debe ser él el que primeramente se eduque en la muerte ya que todos estamos, de una manera u otra, impregnados del tabú que la caracteriza.

- Tan importante es la educación para la muerte tras la pérdida, es decir, tratar adecuadamente y sin tabúes el proceso de duelo del alumno, como la educación para la muerte previa a la pérdida, que prepare al educando para las pérdidas de seres queridos que inevitablemente va a tener que experimentar, y para la suya propia. Si se ha educado adecuadamente para la muerte a un alumno, sufrirá y sentirá dolor por las pérdidas futuras, pero lo hará más conscientemente. Si no ha sido así todo son dudas, improvisaciones, pensamientos irracionales, mentiras, malas prácticas, ... con consecuencias negativas de toda índole.

- La educación para la muerte puede considerarse como un ámbito de la educación de la conciencia. Un niño educado correctamente en la muerte, sin tabúes ni tapujos,

tendrá una conciencia más plena de su condición como ser humano y su finitud. El alumno se sentirá más parte de la humanidad y responsable de su mejora.

5.2. Avances y Aperturas del Estudio

- Pueden analizarse más CPIs recogidas en otros cancioneros para aumentar la muestra y con ello la consistencia de los resultados obtenidos. Además, pueden utilizarse otros métodos más complejos como el análisis de Clusters con datos categoriales.

- Sería muy interesante el análisis de CPIs propias de otras países, lenguas y culturas, centrándonos en el sentido de lo trágico en las mismas y comparándolo con el propio de las provenientes de nuestro cancionero popular infantil español.

- Hemos concluido la idoneidad de las CPIs para educar para la muerte, por tanto, se abren infinitas posibilidades para el diseño de programas educativos en este sentido, para cualquier etapa educativa.

- Nuestro cancionero popular infantil español es riquísimo y, como acabamos de comentar, con un potencial educativo enorme, para educar para la muerte o para cualquier otro ámbito. Estudios de este tipo, su mayor peso en el currículo, propuestas didácticas centradas en el mismo, ... son acciones que ayudan a su conservación y puesta en valor, además de ofrecernos una ventana a nuestro pasado para comprender mejor aún nuestro modo de ser, nuestra intrahistoria.

6. Bibliografía

- Aller, C. (2004). Los textos orales al alcance de los niños en EI. *Glosas Didácticas*, 12, 142-151.
- Bardi, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Beuchot, M. (2011). Una hermenéutica para el mundo actual. *Comprender: Revista Catalana de Filosofia*, 13 (1), 93-107.
- Blanco, E. (2011). *La canción infantil en la educación infantil y primaria. Las TIC como recurso didáctico en la clase de música*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Bravo-Villasante, C. (1973). *Antología de la Literatura Infantil Española*. Madrid: Doncel.
- Carbajo, C. y Martín Escobar, M.J. (2009). *Cancionero infantil de la región de Murcia*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Celaya, G. (1972). *La voz de los niños*. Barcelona: Laia.
- Cerrillo, P.C. (2005). *La voz de la memoria: estudios sobre el cancionero popular infantil*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P.C. y Sánchez Ortiz, C. (2013). *Presencia del cancionero popular infantil en la lírica hispánica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P.C. (2018). *Hacia una clasificación de la Lírica Popular de Tradición Infantil*. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/portales/lirica_popular_tradicion_infantil/estudios_calificacion/
- Clemente, J.A. (2005). El folclore musical y su integración en el currículo escolar. *Música y Educación*, 64, 25-50.
- Colomo, E. (2016). Pedagogía de la muerte y proceso de duelo. Cuentos como recurso didáctico. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 63-77.
- Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.
- Cortina, M. (2010). *El cine como recurso didáctico de educación para la muerte implicaciones formativas para el profesorado* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Coseriu, E. (1981). La 'socio-' y la etnolingüística. Sus fundamentos y sus tareas. *Aunario de Letras: Lingüística y filología*, 19, 5-30.

- Cuervo, M. (2003). Hermenéutica e investigación. *Horizontes Pedagógicos*, 5(1), 85-95.
- Crivillé, J. (1988). *Historia de la música española*. Madrid: Alianza.
- D' Agostino, F. (1996). Interpretación y hermenéutica. *Persona y derecho: Revista de Fundamentación de las Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos*, 35, 39-56.
- Everest. (1995). *Diccionario Everest de la Lengua Española*. León: Everest.
- Fernández-Poncela, A.M. (2005). *Canción infantil: discurso y mensaje*. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial.
- Fernández Poncela, A.M. (2013). Amor, matrimonio y canción: educando a la infancia. *Revista de Folklore*, 378, 35-43.
- García Bravo, W. y Martín, M.A. (2013). Hermenéutica y pedagógica. La práctica educativa en el discurso sobre la educación. *Pulso: Revista de Educación*, 36, 55-78.
- Gertrudix, F. y Gertrudix, M. (2011). *Percepción y expresión musical: Un modelo de planificación didáctica en el Grado de Magisterio de Ed. Infantil de la UCLM para la enseñanza de la música*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Gil, B. (1964). *Cancionero infantil*. Madrid: Taurus.
- Gil, B. (1974). *Cancionero infantil*. Madrid: Taurus.
- Gil Urdiciain, B. (1994). Niveles de análisis documental de contenido. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 17, 77-84.
- Giménez, T. (1997). El uso pedagógico de las canciones. *Eufonía*, 6, 91-99.
- González Mediel, O. (2010). Una experiencia de *currículum* musical intercultural. *Música y Educación*, 23(81), 18-33.
- Herrán, A., González, I., Navarro, M.J., Bravo, S. y Freire, M.V. (2001). La muerte: ¿tabú o imperativo educativo? *Aula de Innovación Educativa*, 106, 62-64.
- Herrán, A. y Cortina, M. (2007). Fundamentos para una Pedagogía de la Muerte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(2), 1-12.
- Herrán, A. y Cortina, M. (2008). La educación para la muerte como ámbito formativo: más allá del duelo. *Psicooncología*, 5(2-3), 409-424.
- Herrán, A. y Cortina, M. (2009). La muerte y su enseñanza. *Diálogo Filosófico*, 75, 499-516.
- Hidalgo, J. (1969). *Cancionero popular infantil español*. Madrid: Ed. de A. Carmona.
- Hidalgo, J. (1998). *Cancionero popular infantil español*. Zaragoza: Tico Música, S.A.

- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Larousse. (1982). *Nueva enciclopedia Larousse*. Barcelona: Planeta.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación Universidad de Huelva*, 4, 167-179.
- Martín Algarra, M. (1995). El análisis de contenido en la investigación sobre comunicación. *Periodística*, 8, 67-74.
- Martín Camacho, J.C. (2003). Las canciones populares como material de estudio para la etnolingüística. El ejemplo del folklore extremeño. *Revista de Estudios Extremeños*, 59(3), 993-1016.
- Martín Escobar, M.J. (2001). *Las canciones infantiles de transmisión oral en Murcia durante el siglo XX*. Universidad de Murcia, Murcia.
- Martínez Blanco, J.A. (2011). *Canciones tradicionales españolas*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Medina, A. (1963). *El silbo del aire*. Barcelona: Vicens Vives.
- Medina, A. (1990). La tradición oral como vehículo literario infantil. Sus valores educativos. En P. Cerrillo y A. García Padrino (Ed.), *Literatura infantil* (pp. 37-66). Cuenca: UCLM.
- Pacheco, G. (2003). Perspectiva antropológica y psicosocial de la muerte y el duelo. *Cultura de los Cuidados*, 14, 27-43.
- Pelegrín, A. (1982a). *La aventura de oír*. Madrid: Cincel.
- Pelegrín, A. (1982b). *Literatura infantil*. Madrid: Papeles de Acción educativa.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española (22ª ed.)*. Madrid, España: Autor.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 1 de marzo de 2014, núm. 52, pp. 19349-19420.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169-546.
- Ríos, T. (2005). La Hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 51-66.
- Rodríguez Herrero, P., Herrán, A. y Cortina, M. (2012). Antecedentes de la pedagogía de la muerte en España. *Enseñanza y Teaching*, 30, 175-195.

- Rodríguez Herrero, P., Herrán, A. y Cortina, M. (2015). Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje servicio. *Educación XXI*, 18(1), 189-212.
- Sarget, M.A. (2002). La canción popular infantil: un recurso pedagógico. *Garoza: Revista de la Sociedad Española de Estudios Literarios de Cultura Popular*, 2, 201-22.
- Sánchez-Sánchez, M., Serrano, F.J. y Martínez Segura, M.J. (2017). Una vida de emociones: un proyecto de educación para la muerte en educación infantil. *Interdisciplinaridad y Transferencia*. (pp. 1389-1396). Actas XVIII Congreso Internacional de. Investigación Educativa: Salamanca.

7. Anexos

7.1. Anexo I. Relación de Canciones Populares Infantiles sometidas a Análisis de Contenido Trágico

En este Anexo I se recogen todas las CPIs en las que se han encontrado elementos trágicos. En cada una de ellas aparecen los elementos subrayados y con su correspondiente comentario en la parte derecha del texto.

Las canciones se encuentran ordenadas alfabéticamente en función del título y con la correspondiente referencia bibliográfica que nos indica el cancionero que la recoge. Además, se han añadido ciertas notas a pie de página cuando se ha considerado oportuno.

A LOS PIES DE USTED, CONCHITA

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

A los pies de usted, Conchita

¿Cómo sigue, como sigue su mama?

Mi mama sigue malita

de catarro, de catarro intestinal.

Comentado [J1]: *Enfermedad:* la madre se encuentra enferma del estómago.

Más allá, a la media noche,

se nos puso, se nos puso muy malita

y nos ha dicho el doctor

que quedaba, que quedaba huerfanita.

Comentado [J2]: *Muerte:* el “catarro” termina en la muerte de la madre de Conchita.

A MI BURRO

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

A mi burro, a mi burro

le duele la garganta,

Comentado [J3]: *Enfermedad:* el burro se encuentra enfermo de la garganta.

el médico le ha puesto

una bufanda blanca: (3 veces)

una gorrita negra,

una bufanda blanca,

zapatitos lila, la, la;

zapatitos lilán.

A mi burro, a mi burro

le duelen las orejas,

el médico le ha dicho

que las tenga muy tiesas: (3 veces)

una gorrita negra,

una bufanda blanca,

que las tenga muy tiesas;

zapatitos lila, la, la;

zapatitos lilán.

Comentado [J4]: *Enfermedad:* el burro se encuentra enfermo de las orejas.

A mi burro, a mi burro

le duele el corazón,

el médico le ha dado

jarabe de limón: (3 veces)

una gorrita negra,

una bufanda blanca,

que las tenga muy tiesas,

jarabe de limón;

zapatitos lila, la, la;

zapatitos lilán.

Comentado [J5]: *Enfermedad:* el burro se encuentra enfermo del corazón.

A mi burro, a mi burro

le duelen las pezuñas,

el médico le ha dado

jarabe de lechuga: (3 veces)

una gorrita negra,

una bufanda blanca,

que las tenga muy tiesas,

Comentado [J6]: *Enfermedad:* el burro se encuentra enfermo de las pezuñas.

jarabe de limón,
jarabe de lechuga;
zapatitos lila, la, la;
zapatitos lilán.

A mi burro, a mi burro
ya no le duele nada,
el médico le ha dado
jarabe de manzana: (3 veces)
una gorrita negra,
una bufanda blanca,
que las tenga muy tiesas,
jarabe de limón,
jarabe de lechuga,
jarabe de manzana;
zapatitos lila, la, la;
zapatitos lilán.

A UN FRANCÉS

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

A un francés
le van a llevar preso.
Y por qué,
porque ha robado un queso.

Comentado [J7]: Violencia: se alude a un robo.

A un francés

le van a fusilar.

Y por qué,

porque ha robado un pan.

Comentado [J8]: Muerte: *van a castigar con la muerte al francés.*

Comentado [J9]: Violencia: *se alude a un robo.*

ACÚSOME PADRE

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

Acúsome padre

que me he comido un melón,

dulce como un acitrón,

que me le dio mi majo

majo de mi corazón,

que le tengo en la cama

con calentura y dolor.

Comentado [J10]: Enfermedad: *su majo se encuentra en cama enfermo.*

El sábado por la tarde,

me puse a considerar

cuánta gente sube y baja

a San Antonio a rezar.

Vi bajar a tres muchachas:

- Muchachas, venid acá,

os ofrezco pan y queso,

con aceitunas y pan.

Y respondió la mayor:

- Yo no me puedo quedar,
porque tengo mis hermanas
y me vendrían a buscar.

La mediana respondió:

- Yo no me puedo quedar,
porque tengo padre y madre
y me vendrán a buscar.

La pequeña respondió:

- Yo no me puedo quedar,
pues tengo un tío santero
y santitos me dará.

AL BUEN JESÚS

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

Al buen Jesús,

rey inmortal,

que trajo al mundo

su libertad,

las colegialas agradecidas

le quieren por capitán

Ris Ras.

Comentado [J11]: Muerte: *alusión a la inmortalidad de Jesucristo.*

AL DESPERTAR (Oraciones)

Referencia: Gil, B. (1964). Cancionero infantil. Madrid: Taurus.

Bendita sea la luz del día
y el Señor que nos la envía.
Recemos un Padre nuestro
y un Avemaría,
al Santo o Santa del día,
porque nos ha sacado
de las tinieblas de la noche
a la luz del día.

Comentado [J12]: Miedo: se transmite cierta angustia y desesperación por que llegue el día y acabe la noche, algo de lo que hay que estar agradecido, en forma de oración.

Comentado [J13]: Miedo: se atribuye a la noche oscuridad, peligro y miedo.

AL MILANO

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Al milano¹, ¿Qué le dan?
Cebollitas con el pan.
A la noche, pan y pera
y de día, pera y pan.

¿Al milano que le dan?
La corteza con el pan,
no le darán otra cosa,
sino una mujer hermosa.

¹ Milano es el nombre común que reciben varias especies de aves rapaces.

- ¡Mariquita la de atrás!

- ¿Qué manda la madre?

- El milano, ¿está muerto o está sano?

- Muerto

Comentado [J14]: Muerte: *el milano se encuentra muerto.*

- ¡Está afilando cuchillos!

Comentado [J15]: Violencia: *ahora el milano está afilando cuchillos para apuñalar a alguien.*

- Está cerrando la puerta.

- Apaga la luz.

- Baja por la escalera.

- Está llegando

- ¡Toc, toc!

- ¿Quién es?

- El milano

- ¿Qué busca el milano?

- ¡Carne humana!

Comentado [J16]: Muerte y Violencia: *el milano confirma sus propósitos de matar.*

- ¡Si la gana!

AL PASAR LA BARCA²

Referencia: Gil, B. (1964). Cancionero infantil. Madrid: Taurus.

Al pasar la barca

me dijo el barquero:

Las niñas bonitas

no pagan dinero.

Comentado [J17]: Violencia: *en este caso verbal, considerando a las “niñas no bonitas” no merecedoras de los privilegios de las “niñas bonitas”.*

Y al volver la barca

me volvió a decir:

Esta morenita

me ha gustado a mí.

² Existen dos versiones más breves en “Cancionero infantil español” de Sixto Córdova y Oña, de 1947.

Yo no soy bonita
ni lo quiero ser;
tome *usté* el dinero
y déjeme usted.

AL SALIR DE CARTAGENA³

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

Al salir de Cartagena,
cayó un marinero al agua.
¿Cuánto me das, marinero,
por qué te saque del agua?

Comentado [J18]: Muerte: se produce una conversación de negocio por la vida del marinero.

Te daré mis tres navíos
cargaditos de oro y plata.
- Yo no quiero tus navíos
cargaditos de oro y plata.

Quiero yo que cando mueras,
a mí me entregues el alma.
- El alma es para mi Dios,
que la tiene bien ganada.

Comentado [J19]: Muerte y Violencia: continua la negociación por la vida del marinero. El que se encuentra en el soborno al marinero agonizante, pidiéndole su alma cuando muera próximamente.

AL SALIRME DE LA HABANA

³ Existo otra versión titulada “Mañanita de San Juan”, muy similar, en este mismo cancionero.

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

Al salirme de la Habana,
de nadie me despedí
y cogí un perrito chico,
que venía tras de mí.

Como el perro era muy listo,
un señor me lo compró
por un poco de dinero
y unas botas de charol.

Las botas se me rompieron
y el dinero se gastó.

¡Adiós, perrito del alma
y adiós, botas de charol!

Comentado [J20]: Tristeza: el niño se encuentra triste por haber perdido a su querido perrito y lo que le dieron a cambio.

ALLÁ EN LA HABANA CAYÓ

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

Allá en la Habana cayó,
cayó una barrita,
qué golpe dio.
qué golpe dio,
volvió a caer,

mató a la hija de un coronel.

Comentado [J21]: Muerte: la barrita provoca la muerte de una niña.

ALLÍ ARRIBA EN AQUEL ALTO

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Allá arriba en aquel alto,

alto, to,

dispararon un cañón,

plim plom.

Comentado [J22]: Violencia: disparan un arma de fuego con intención de herir a alguien, probablemente en el contexto de una guerra.

Mataron a los ingleses,

se se ses,

del segundo batallón,

plim plom.

Comentado [J23]: Muerte: el disparo alcanza su objetivo y da muerte a un batallón de ingleses al completo.

ANILLITO DE ORO⁴

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Anillito, anillito de oro,

centinela del cuartel,

vengo de parte de mi amo

¿Cuántas hijas tiene usted?

Si las tengo o no las tengo,

⁴ Aparece en este mismo cancionero otra versión con una música diferente, titulada “Anillito de oro: otra versión”. Igualmente, en el mismo cancionero, aparece una canción titulada “De Francia vengo, señores” que es prácticamente igual que la presente.

mías son, que no del Rey
y las tres hijas que tengo,
para mí las guardaré.

Yo me voy muy enojado
a los palacios del Rey
a contar a mis señores
lo que pasa con usted.

Comentado [J24]: *Violencia:* amenaza indirectamente al padre con contar su negativa al Rey, dejando entre ver las trágicas consecuencias que puede suponer.

- Vuelva, vuelva, caballero,
no sea tan descortés;
que de tres hijas que tengo
la mejor será de usted.

- Esta escojo por rosita,
y esta otra por clavel,
y esta otra por pimpollo
que ahora acaba de nacer.

Comentado [J25]: *Violencia:* las niñas son tratadas como mera mercancía, ofreciéndole el padre “la mejor” de sus hijas al Rey.

- Yo le pido, caballero,
que me la traten muy bien.

- Será ella bien tratada
en los palacios del Rey.

AY, MI PALOMITA

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

Ay, mi palomita,
que yo tanto amé,
le salieron plumas
y a volar se fue.

Comentado [J26]: Desamor y tristeza: el amor que siente la persona hacia al animal no es correspondido, de ahí a que la paloma prefiera alejarse de ella, lo que provoca tristeza en la protagonista.

Ella no comía
ni alpiste ni arroz,
y se mantenía
solo con mi amor.

Pasó un pastorcito
y le pregunté:
¡Ay, mi palomita!
¿No la ha visto usted?

Al pie de una fuente
me puse a llorar,
porque mi paloma
no volvía más.

Comentado [J27]: Tristeza: la persona se siente muy triste, tanto que llora al reconocer que la paloma no volverá a su lado jamás.

AY, QUÉ BIEN MIS CAMPANAS

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

¡Ay!, qué bien mis campanas repico

cuando llega el entierro de un rico.

Don, don,

don, don.

Comentado [J28]: Muerte: *la alegría de quien repica las campanas es fruto de la muerte de algún rico.*

AY, QUE ME DUELE UN DEDO

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Ay, que me duele un dedo, *tilín*,

ay, que me duelen dos, *tolón*.

Ay, que me duele el alma, *tilín*,

también el corazón, *tolón*.

Comentado [J29]: Enfermedad: *se hace alusión a diferentes dolores.*

Al pasar por mi calle, *tilín*,

fíjate en el balcón, *tolón*,

veras la jaula verde, *tilín*,

y el pájaro voló, *tolón*.

BORDANDO CASACAS⁵

Referencia: Gil, B. (1964). *Cancionero infantil*. Madrid: Taurus.

Estando tres niñas

bordando casacas.

Con agujas de oro,

dedales de plata.

Pasó un caballero

⁵ Existe otra versión titulada "Estaban tres niñas" en "Cancionero infantil español" de Sixto Córdova y Oña, de 1947. Otra más, titulada "Estando una niña", en el mismo Cancionero.

pidiendo posada:

- Si mi madre quiere,
yo de buena gana.

Pusieron la mesa
muy bien preparada:

Manteles de hilo,
cubierto de plata.

La cama le hicieron
en medio la sala:

Colchones de lino,
sábanas de Holanda.

A la media noche,
fue y se levantó;
de las tres hermanas,
la chica cogió.

La montó a caballo
y se la llevó.

Arriba, en un monte,
detuvo la marcha:

- Di cómo es tu nombre,
niña enamorada:

- En mi casa Elena
y aquí desgraciada.

Comentado [J30]: Violencia: se detalla el secuestro de la más chica de las hermanas.

Comentado [J31]: Tristeza: asume la desgracia de su secuestro.

Sacó su cuchillo
para degollarla;
y luego hizo un hoyo
para allí enterrarla.

Comentado [J32]: Muerte y Violencia: *descripción del asesinato de la niña y su posterior “entierro”.*

A los ocho meses
por allí pasó:
Tiró de una mata,
la niña salió.

Comentado [J33]: Muerte: *detalla cómo tras tirar de un arbusto salieron hacia arriba los restos de la niña asesinada hace 8 meses.*

CACHIFÚ⁶

Referencia: Gil, B. (1964). *Cancionero infantil*. Madrid: Taurus.

La otra tarde me metí en un cafetal. *Tal, tal.*
Una china me tiró del coletén. *Ten, ten.*
Mira china, que no puedo consentir. *Tin, tin.*
Que me tire, que me tire el coletón. *Ton, ton.*
Aunque quiera, aunque quiera Cachifú. *Fun, fun.*

Comentado [J34]: Violencia: *acto violento. Le tiran de la coleta y se produce un enfrentamiento al no consentirlo el otro sujeto.*

Un negrito me tiró del delantal. *Tal, tal.*
Cuando estaba, cuando estaba en el combé. *Ben, ben.*
Mira, niño, no lo puedo consentir. *Tin, tin.*
Que me tire, que me tire el delantón. *Ton, ton.*
Aunque quiera, aunque quiera Mulumbú. *Bun, bun.*

Comentado [J35]: Violencia: *se repite el caso anterior, esta vez con un negrito.*

⁶ oído en un festival infantil de un barrio madrileño. A cada rima, que canta un niño solo, sigue una muletilla a cargo del coro, batiendo palmas.

CALLE DEL CARMEN⁷

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Calle del Carmen,
numero uno
vive mi amante,
piso segundo.

Las escaleras
son de tomate,
para que Paco,
suba y se mate.

Comentado [J36]: Muerte: *las escaleras son de tomate para provocar la muerte de Paco.*

Las escaleras,
son de marfil
para que Pepe
pueda subir.

La campanilla,
es de cristal
para que Pepe
pueda llamar.

Y el ventanillo
es de oro fino

⁷ Sobre la misma música que “En la calle Anchica”

para que Pepe
hable conmigo.

CAMPANA DE BELÉN

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

Campana sobre campana
y sobre campana una.
Asómate a esa ventana,
verás a un niño en la cuna.

Belén,
campanas de Belén,
que los ángeles tocan
¿Qué nuevas me traéis?

Recogido tu rebaño
¿A dónde vas pastorcito?
Voy a llevar al portal
requesón, manteca y vino.

Campana sobre campana,
y sobre campana, dos.
Asómate a esa ventana,
porque está naciendo Dios.

Caminando a media noche
¿Dónde caminas, pastor?
Le llevo al niño que nace,
como a Dios, mi corazón.

Campana sobre campana,
y sobre campana, tres.

En una Cruz, a esta hora,
el Niño va a padecer.

Comentado [J37]: Muerte: *alusión a la crucifixión de Cristo.*

Si aún las estrellas alumbran,
pastor, ¿Dónde quieres ir?

Voy al portal, por si el Niño
con Él me deja morir.

Comentado [J38]: Muerte: *el deseo del pastorcito es que Jesús le deje morir con él.*

CANCIÓN DE LA MORA

Referencia: Gil, B. (1964). Cancionero infantil. Madrid: Taurus.

Estando la mora en su lugar,
vino la mosca y le hizo mal:
La mosca a la mora,
en su moralito sola...

Comentado [J39]: Violencia: *toda la canción consiste en un continuo conflicto. Alguien/algún animal/algo se encuentra en un lugar, viene alguien/algún animal/algo con cierta superioridad y "le hace mal", que puede interpretarse como que "acaba con ese alguien/algún animal/algo", ya que en el verso posterior ya no aparece.*

Estando la mosca en su lugar,
vino la araña y le hizo mal:
La araña a la mosca,
la mosca a la mora,

en su moralito sola...

Estando la araña en su lugar,

vino la rata y le hizo mal:

La rata a la araña,

la araña a la mosca,

la mosca a la mora,

en su moralito sola...

[Continúa de igual manera, “estando en el lugar” posteriormente, en este orden: el gato; el perro; el palo; el fuego; el agua; la vaca; el toro]

CAPITÁN DE BARCO

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Capitán de barco me escribió un papel,

por si yo quería casarme con él.

Le di la respuesta en otro papel;

que lo que él quería, no podía ser.

Un día mi madre,

lo llegó a saber;

me agarró del pelo

y dio que doler.

Comentado [J40]: Violencia: la madre agrede a la niña por haber renunciado la proposición del marinero.

¡Maldita la carta

y quien la escribió!

Yo me voy al campo
sin miedo del sol.

CARTA DEL REY HA VENIDO

Referencia: Hidalgo, J. (1998). *Cancionero popular infantil español*. Zaragoza: Tico Música, S.A.

Carta del rey ha venido
para las niñas de ahora:
que se vayan a la guerra
a defender su corona.

Comentado [J41]: Violencia y muerte: *el mensaje del rey no es más que ir a la guerra a morir por defender su corona.*

Dame la mano, paloma,
quédate con dios, pichona
Pluma, tintero y papel,
salte, que vas a perder.

CARTA DEL REY

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Carta del Rey ha venido
para las niñas de ahora,
que se vayan a la guerra
a defender su corona.

Todas están prevenidas
con cartucheras y bombas

Comentado [J42]: Violencia: *el Rey recluta a niñas para que vayan a luchar en la guerra, equipadas con cartucheras y bombas.*

y yo también me prevengo.

Dame la mano, Paloma.

Quédate con Dios, remona.

CHOCOLATE, MOLINILLO...

Referencia: Hidalgo, J. (1998). *Cancionero popular infantil español*. Zaragoza: Tico Música, S.A.

Chocolate, molinillo

corre, corre,

que te pillo,

a estirar, a estirar,

que el demonio va a pasar.

Comentado [J43]: Muerte y miedo: se incita a los niños que estiren para dejar pasar al demonio.

CON EL RUM, RUM

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Con el rum, rum, rum,

rum que hace temblar,

con el rum, rum, rum,

vamos a cantar.

Por allí viene un pajarito,

por allí viene un pajarito,

no tiene pan, pan,

pan para comer.

no tiene más,

más que hambre
y mucha sed.

Hace cua, cua,
cuatro semanas
no tiene más, más,
más que muchas ganas.

Yo no sé cuál, cuál,
cuál le va a matar,
haciendo cua, cua, cua,
se morirá.

Comentado [J44]: Muerte: se predice la muerte del pajarito.

CORRE QUE TE PEGO

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

Corre, que te pego, pego, pego
corre, que te pego, pego pa.
Corre, que te pego, pego, pego
corre, que te pego, pego pa.

Comentado [J45]: Violencia: el mensaje de la canción es que se debe correr si no se será agredido

CUANDO LA VIRGEN MARÍA

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

Cuando la Virgen María

sus cabellos se peinaba
los ángeles le decían
nuevas que su alma apenaban
que iban a crucificar
a Jesucristo del alma.

Comentado [J46]: Muerte y Violencia: *las noticia que recibió la virgen mientras se peinaba era la de la inminente muerte de su hijo por parte de los romanos.*

CUANDO NO SE TIENE SUEÑO

Referencia: Gil, B. (1964). Cancionero infantil. Madrid: Taurus.

Santa Mónica bendita,
madre de San Agustín,
recógeme ya el alma
porque me quiero morir.

Comentado [J47]: Muerte: *en primera persona el niño o niña pide a Santa Mónica que su vida acabe.*

DE LOS ALBORES

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

De los albores de la rondalla
todos los mozos, alegres van,
porque la Patria los ha llamado
y están dispuestos a pelear.

Comentado [J48]: Violencia: *se hace referencia a soldados que se dirigen a la guerra.*

Al tiempo de partir
el tren de la estación,
se oye una voz infantil
que entona esta canción.

Mi pobre madre, mi pobre padre

de sentimiento se morirán,

porque la Patria los ha llamado

y están dispuestos a pelear.

Comentado [J49]: Muerte y Tristeza: a los soldados les produce pena pensar en cómo van a afrontar sus padres su ausencia, pensando incluso en que el sufrimiento pueda provocarles la muerte.

DE MADRID HAN VENIDO

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

De Madrid han venido cuatro pintores,

trebolé, patiné,

cuatro pintores para pintar la Virgen de los Dolores,

trebolé, patiné,

de los Dolores.

Allí arriba en el puente

de Zaragoza

se pelean dos sastres

por una moza,

Comentado [J50]: Violencia: dos hombres se pelean por una mujer utilizando tijeras, dedales, agujas, alfileres, ...

Con el ruido que hacían

con las tijeras,

se creía la gente

que eran fieras.

Con el ruido que hacían

con los dedales,
se creía la gente
que eran puñales.

Con el ruido que hacían
con las agujas,
se creía la gente
que eran las brujas.

Con el ruido que hacían
con alfileres,
se creía la gente
que eran los duendes.

DEL PELLEJO DEL REY MORO

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

Del pellejo del Rey moro
tengo que hacer un sofá
para que se siente en él
el capitán general.

Comentado [J51]: Muerte y Violencia: *se quiere matar al Rey moro para hacer con su piel un sofá para el general español.*

La plaza de Tánger
la van a ganar.
También han ganado
la de Tetuán.

Comentado [J52]: Violencia: *alusión a batallas bélicas.*

DESDE PEQUEÑITA – Otra versión

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

Desde pequeñita

a la Habana fui,

a la Habana fui,

a la Habana fui.

Porque mi mala suerte

lo quiso así,

lo quiso así,

lo quiso así.

Tres días y tres noches

en alta mar

y no tenía miedo

de naufragar.

Comentado [J53]: Miedo: alusión al miedo que puede provocar la posibilidad de naufragio cuando se viaja en barco.

Cuando fui en el barco

me mareé,

y al pisar en tierra

me desmayé.

DESDE PEQUEÑITA⁸

Referencia: Hidalgo, J. (1998). *Cancionero popular infantil español*. Zaragoza: Tico Música, S.A.

Desde pequeña
me quedé, me quedé,
algo resentida
de este pie, de este pie,
y aunque yo sé
que soy una cojita,
disimular,
lo disimulo bien,
tras, tras,
que te doy un puntapié.

Comentado [J54]: Violencia: incita a pensar que por ser coja la burla está merecida, y por ello debe disimular.

Comentado [J55]: Violencia: agredirá a quien se burle de ella.

DICEN QUE NO ME QUIERES

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Dicen que no me quieres,
barrabín, barrabín, barrabán
dicen que no me quieres,
barrabín, barrabín, barrabán
dicen que no me quieres
ya me has querido,
¡ay, ay, ay, ay, ay, ay!

Comentado [J56]: Desamor: la letra narra los vaivenes de un desamor.

⁸ Aparece otra versión en “Cancionero infantil español” de Sixto Córdova y Oña, de 1947.

ya me has querido.

Váyase lo ganado,

barrabín, barrabín, barrabán

váyase lo ganado,

barrabín, barrabín, barrabán

váyase lo ganado

ya me has querido,

¡ay, ay, ay, ay, ay, ay, ay!

por lo perdido.

Me has de querer por fuerza,

barrabín, barrabín, barrabán

me has de querer por fuerza,

barrabín, barrabín, barrabán

me has de querer por fuerza

ya me has querido,

¡ay, ay, ay, ay, ay, ay, ay!

si no te olvido.

DO, RE MI; DO, RE, FA⁹

Referencia: Gil, B. (1964). Cancionero infantil. Madrid: Taurus.

Mambrú se fue a la Guerra,

⁹ “Do, Re, Mi; Do, Re, Fa” o “Mambrú se fue a la guerra” fue compuesta tras la batalla de Malplaquet (1709), que enfrentó a los ejércitos de Gran Bretaña y Francia, durante la Guerra de Sucesión Española. A pesar de su derrota, los franceses creyeron muerto en la batalla a su enemigo John Churchill, duque de Marlborough, que es a quien se dedica la canción burlesca. Existe otra versión de esta canción, titulada “Mambrú se fue a la guerra”, en el “cancionero popular infantil español” de Juan Hidalgo Montoya.

¡qué dolor, qué dolor, qué perra!

Mambrú se fue a la guerra,

no sé cuándo vendrá;

do, re mi,

do, re, fa,

no sé cuándo vendrá.

Comentado [J57]: Violencia: Mambrú se va a la Guerra, a ejercer la violencia en su máximo apogeo.
Tristeza: el narrador siente tristeza por el peligro que Mambrú corre.

Si vendrá por la Pascua,

¡qué dolor, qué dolor, qué lata!

Si vendrá por la Pascua

o por la Trinidad;

do, re mi,

do, re, fa,

o por la Trinidad.

La Trinidad se fue,

¡qué dolor, qué dolor, qué dolor de pies!

La Trinidad se fue,

Mambrú no volverá;

do, re mi,

do, re, fa,

Mambrú no volverá.

Comentado [J58]: Tristeza y Muerte: el narrador comienza a asumir que Mambrú no volverá de la guerra.

Me he subido a la torre,

¡qué dolor, qué dolor, qué dolor me corre!

Me he subido a la torre,

para ver si vendrá;

do, re mi,

do, re, fa,

para ver si vendrá.

Por allí viene el paje

¡qué dolor, qué dolor, qué traje!

Por allí viene el paje,

¿qué noticias traerá?

do, re mi,

do, re, fa,

¿qué noticias traerá?

- Las noticias que traigo,

¡qué dolor, qué dolor, qué caigo!

Las noticias que traigo

dan ganas de llorar;

do, re mi,

do, re, fa,

dan ganas de llorar.

Comentado [J59]: Tristeza: *adelanta que las noticias que trae son muy tristes.*

Porque Mambrú se ha muerto,

¡qué dolor, qué dolor, qué entuerto!

Porque Mambrú se ha muerto,

lo llevan a enterrar;

do, re mi,

do, re, fa,

lo llevan a enterrar.

Comentado [J60]: Muerte: *se comunica el fallecimiento de Mambrú y su inminente entierro.*

Caja de terciopelo,

¡qué dolor, qué dolor, qué duelo!

Caja de terciopelo

con tapa de cristal;

do, re mi,

do, re, fa,

con tapa de cristal.

Comentado [J61]: Muerte: *se detalla el ataúd.*

Y encima de la tumba,

¡qué dolor, qué dolor, qué zumba!

Y encima de la tumba

dos pájaros están;

do, re mi,

do, re, fa,

dos pájaros están.

Comentado [J62]: Muerte: *se describe la tumba de Mambrú.*

Cantando el pío, pío,

¡qué dolor, qué dolor, qué frío!

Cantando el pío, pío,

el pío, pío, pan;

do, re mi,

do, re, fa,

el pío, pío, pan.

DON GATO¹⁰

Referencia: Gil, B. (1964). Cancionero infantil. Madrid: Taurus.

Estaba el señor Don Gato,
alepúm,
en silla de oro sentado,
alepúm, catapúm, catapúm:
cuando vino la noticia,
alepúm,
que tiene que ser casado:
alepúm, catapúm, catapúm,

[Se sigue alternando cada verso con las onomatopeyas anteriores.]

con una gatita blanca,
hija del gatito pardo.
Y se puso tan contento,
que se cayó desmayado.
Llamaron a siete médicos
y otros siete cirujanos;
dijeron que estaba muerto
y por muerto le dejaron.

Ya le llevan a enterrar,
por la calle del pescado;

Comentado [J63]: Muerte: *tras la alegre noticia de su boda, el gato muere por un desmayo, o al menos eso afirman los médicos y cirujanos.*

¹⁰ En el "Cancionero popular infantil español" de Juan Hidalgo Montoya aparece otra versión titulada "Estando el señor Don Gato" con ciertas variaciones en la letra. También aparece una versión titulada "Estaba el señor don Gato" en "Cancionero infantil español" de Sixto Córdova y Oña, de 1947.

y al olor de las sardinas,

el gato ha resucitado.

Comentado [J64]: Muerte: *resucita de entre los muertos.*

Dando un salto de la caja,

se ha metido en el mercado;

robando una pescadilla,

porque estaba desmayado.

Entonces salió corriendo,

de un modo desesperado.

Comentado [J65]: Violencia: *lo primero que hace el gato en su "nueva vida" es robar.*

Por tirar la calle arriba,

tiró por la calle abajo,

tropezando con un perro,

que le arrancó medio rabo,

le echó las tripas al aire,

después de haberle besado,

y entonces quedó bien muerto

como en la guerra el soldado.

Comentado [J66]: Violencia: *el perro ataca sin piedad al gato.*

Comentado [J67]: Muerte: *finalmente el gato es asesinado por el perro.*

DON PEDRO o LA MUERTE OCULTADA

Referencia: Gil, B. (1964). Cancionero infantil. Madrid: Taurus.

Ya viene don Pedro

de la guerra, herido,

y viene corriendo

por ver a su hijo:

- ¿Cómo estas, Teresa,

Comentado [J68]: - Muerte y Enfermedad: *el motivo de la prisa de don Pedro por ver a su hijo es su inminente muerte.*
- Tristeza: *don Pedro verá a su hijo por última vez y siendo conocedor de ello. Una escena triste sin duda.*
- Miedo: *tiene miedo de morir sin verlo por última vez.*

de tu feliz parto?

- Yo muy bien, don Pedro,

si tú vienes sano...

- Acaba, Teresa,

con esas razones,

que me está esperando

el rey en la corte.

Y al salir del cuarto

don Pedro expiró,

y su pobre madre

llena de dolor...

- Suegra, la mi suegra,

la mi siempre amiga:

¿Qué es ese ruido

que anda en la cocina?

- Te digo, Teresa,

la mi siempre amiga,

que es juego de naipes

de recién parida.

Ya cumplió Teresa

los cuarenta días;

se andaba arreglando

para ir a misa:

- Suegra, la mi suegra,

la mi siempre amiga:

Comentado [J69]: - Muerte: *don Pedro muere tras ver a su esposa y su hijo.*
- Tristeza: *la madre sufre "llena de dolor" la muerte de don Pedro.*

Comentado [J70]: - Muerte: *don Pedro muere tras ver a su esposa y su hijo.*
- Tristeza: *la madre sufre "llena de dolor" la muerte de don Pedro.*

¿Qué ropa me pongo
para ir a misa?
¿Me pondré la blanca?
Si no la amarilla.

- Ponte la de luto,
que te convenía.

- Suegra, la mi suegra,
la mi siempre amiga:
me pondré la blanca,
que iré muy lucida.

Se viste de blanco
y se marcha a misa,
y entrando en la iglesia
la gente decía:

“La viudita honrada,
la viudita linda”¹¹

- Y aquestas¹¹ razones
¿por qué las dirían?

- Por ti, mi Teresa,
por ti, vida mía;
que don Pedro es muerto,
tu no lo sabías.

Cierra sus ventanas,
corre sus cortinas,

Comentado [J71]: Muerte: *la madre de don Pedro indirectamente anuncia la muerte del mismo a Teresa.*

Comentado [J72]: Muerte: *la gente llama “viudita” a Teresa. Ella aún no conoce la muerte de su esposo.*

Comentado [J73]: Muerte: *definitivamente Teresa conoce la muerte de don Pedro.*

¹¹ Éstas

y ella, de un desmayo,

se murió afligida.

Comentado [J74]: - Tristeza: *Teresa se encierra en una habitación, cerrando ventanas y corriendo cortinas, muestra de la tristeza que siente.*
- Muerte: *finalmente Teresa también muere de un desmayo.*

DÓNDE VAS, AL FONSO XII

Referencia: Martínez Blanco, J.A. (2011). *Canciones tradicionales españolas*.
Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

¿Dónde vas Alfonso XII,

dónde vas triste de ti?

Comentado [J75]: Tristeza: *se indica que el estado de ánimo de Alfonso XII es triste.*

Voy en busca de Mercedes

que ayer tarde no la vi.

Si Mercedes ya se ha muerto,

muerta está, que yo la vi.

Comentado [J76]: Muerte: *se le anuncia la muerte de Mercedes, la persona a la que buscaba Alfonso XII.*

Cuatro duques la llevaban

por las calles de Madrid.

Comentado [J77]: Muerte: *se le anuncia la muerte de Mercedes, la persona a la que buscaba Alfonso XII.*

Su carita era de cera,

sus manitas de marfil,

y el manto que la cubría

era un rico carmesí.

Comentado [J78]: Muerte: *descripción del cuerpo inerte de Mercedes.*

Las farolas del Palacio

ya no quieren alumbrar

porque se ha muerto Mercedes

y luto quieren llevar.

Los caballos de Palacio

ya no quieren pasear

porque se ha muerto Mercedes

y luto quieren llevar.

Comentado [J79]: Muerte y Tristeza: luto por la muerte de Mercedes.

EL COCÓN¹²

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

¿Dónde vas buen caballero?

¿Dónde vas triste de ti?

Voy en busca de mi esposa,

que ayer tarde la perdí.

Comentado [J80]: Tristeza: el caballero se encuentra muy triste por la pérdida de su esposa.

DUÉRMETE, NIÑO CHIQUITO¹³

Referencia: Gil, B. (1964). *Cancionero infantil*. Madrid: Taurus.

Duérmete, niño chiquito,

que tu madre está a lavar,

y a la noche, de que venga,

la tetita te dará.

Comentado [J81]: Tristeza: la madre únicamente está con el niño durante la noche.

Duérmete, niño,

que tengo que dar,

la vuelta al puchero,

¹² Muy similar a “Dónde vas Alfonso XII”

¹³ Existen muchas versiones similares donde aparece el personaje del Coco, por ejemplo, “Duérmete, niño mío” en “Cancionero infantil español” de Sixto Córdova y Oña, de 1947.

que se va a quemar. Ea, ea.

Duérmete, niño chiquito,
mira que viene el *Cancón*,¹⁴
preguntando en casa en casa,
dónde está el niño llorón.

Comentado [J82]: Violencia: *tras varios intentos, se recurre a la amenaza como método para hacer dormir al niño. Se avisa de que un "Cancón" va de casa en casa secuestrando a los niños que lloran.*

ÉCHALE TRIGO AL POLLO

Referencia: Gil, B. (1964). Cancionero infantil. Madrid: Taurus.

Échale trigo al pollo,
María Manuela,
échale trigo al pollo,
que no se muera.

Comentado [J83]: Muerte: *explica sin tapujos que, si no se alimenta al animal, este morirá.*

[Estribillo]

Yo no soy la del cántaro, madre
yo no soy, que lo rompí ayer tarde.

Échale trigo al pollo,
que te lo mato,
que se come las ramas
de mi cilantro.

Comentado [J84]: Muerte y violencia: *nuevamente explica que si no se alimenta al animal, esta vez será la madre la que lo mate.*

[Estribillo]

Yo no soy la del cántaro, madre

¹⁴ Ladrón

yo no soy, que lo rompí ayer tarde.

EL BARCO CHIQUITITO

Referencia: Gil, B. (1964). Cancionero infantil. Madrid: Taurus.

Era una vez (*bis*) un barco chiquitito,
y era una vez (*bis*) un barco chiquitito;
y era una vez (*bis*) un barco chiquitito,
que no podía, que no podía,
que no podía navegar.

Comentado [J85]: Tristeza: si imaginamos qué sentimiento transmite este comienzo, considerando la condición de no poder navegar, el barco sin duda se sentiría triste.

Pasaron una, dos, tres, cuatro,
cinco, seis, siete semanas; (*bis*)
pasaron una, dos, tres, cuatro,
cinco, seis, siete semanas,
pasaron una, dos, tres, cuatro,
cinco, seis, siete semanas,
y los víveres, y los víveres,
empezaron a escasear.

Comentado [J86]: Tristeza: únicamente dos cosas le suceden al barco: no puede navegar, y los víveres comienzan a escasear. Las dos denotan tristeza.

Si la canción, si la canción,
no les parece a ustedes larga;
si la canción, si la canción,
no les parece a ustedes larga;
si la canción, si la canción,
no les parece a ustedes larga,
la volveremos, la volveremos,

la volveremos a empezar

EL COCÓN

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

El cocón, señoras,
vino de la Granja
a traer madroños
para doña Juana.

Tin tén, que a la puerta llaman

tin tén, yo no salgo a abrir.

Tin tén, si será el cocón,

tin tén, que vendrá a por mí.

Comentado [J87]: Miedo: las señoras tienen miedo de abrir la puerta por si viene el cocón a por ellas.

EL HERRERO

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

El herrero tiene un banco
que trabaja, número tres
todo el mundo anda al revés
por más que el herrero dice que le tape
el agujero el albañil.

En mi casa hay un jardín
que retumba, tumba y tumba,

naranjitas y limones
y otras comen los señores.

A las horas de comer

ábreme, María,

que vengo herido

me echarás un pañuelo por el portillo.

Comentado [J88]: Enfermedad: *el hombre se encuentra herido y pide ayuda a María.*

Si tan herido vienes,

te puedes acostar

a la puerta de la calle

te puedes quedar.

Comentado [J89]: Violencia: *María, pese al mal estado del hombre, lo deja en la calle. También podría estar pensando en que no se encuentra herido realmente.*

A la puerta de la calle

yo no me quedo

no me enseñó mi madre

dormir en el suelo.

Que me enseñó mi madre

dormir en colchón

con sabanas de Holanda

y almohadas de algodón.

EL MARINERITO

Referencia: Gil, B. (1964). Cancionero infantil. Madrid: Taurus.

En las orillas del mar

se ha parado una fragata.

Al bajar por la escalera
cayó un marinero al agua.

Se le apareció el demonio
del otro lado del agua:

- ¿Qué me das, marinerito,
si te saco de estas aguas?

Comentado [J90]: Muerte: se detalla la presencia del demonio, chantajeando al marinero.

- Te ofrezco mis tres navíos,
cargaditos de oro y plata,
y mi mujer que te sirva
y mis hijas por esclavas.

Comentado [J91]: Violencia: sin ningún tipo de remordimiento el marinero ofrece a su mujer y sus hijas con el propósito de salvarse.

- No quiero tus tres navíos,
ni tus hijas por esclavas,
que quiero que, cuando mueras,
a mí me entregues el alma.

Comentado [J92]: Muerte: el demonio le pide el alma una vez que muera.

- El alma es para Dios,
que la tiene bien ganada,
y el corazón *pa*¹⁵ la Virgen,
pa la Virgen Soberana.

¡Arriba, arriba, demonio!,
que yo no te mando nada,

¹⁵ Para

que se la mando a mi Dios

que me la tiene prestada.

Comentado [J93]: Muerte: el marinero explica qué pretende hacer con su alma cuando muera

EL PATIO DE MI CASA

Referencia: Hidalgo, J. (1998). *Cancionero popular infantil español*. Zaragoza: Tico Música, S.A.

El patio de mi casa

es particular:

cuando llueve se moja

como los demás.

Agáchate,

y vuélvete a agachar

que las agachaditas

no saben bailar.

Hache, I, jota, K,

ele, elle, eme, A,

que si tú no me quieres

otro amante me querrá.

Comentado [J94]: Desamor: el mensaje final de la canción parece ser que, si la niña no es deseada por el destinatario de la canción, confía en que otro amante la querrá.

Hache, I, jota, K,

ele, elle, eme O,

que si tú no me quieres

otro amante tendré yo.

Comentado [J95]: Desamor: *idem*.

EL PIOJO Y LA PULGA

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

El piojo y la pulga

se quieren casar,

por falta de trigo

no se casan ya

Al run rún: que es de la mar, run rún.

Comentado [J96]: *Tristeza:* se produce la triste situación de una pareja querer casarse y no poder por su falta de recursos.

Responde la hormiga

desde su hormigal:

hágase la boda,

yo traigo un costal.

Al run run...

Triguito tenemos,

pero trigo es poco;

carnita queremos,

pobres de nosotros.

Al run run...

Comentado [J97]: *Tristeza:* pese a la ayuda de sus amigos, la situación sigue imposibilitando el casamiento, algo que produce tristeza en la pareja y así lo expresan “pobres de nosotros”. Sucede igual con vino más adelante.

Y salió el lobito

de su lobitera;

hágase la boda

yo traigo una oveja.

Al run run...

Carnita tenemos,
pero carne es poco;
vinito queremos,
pobres de nosotros.

EL PUÑAL DE ORO¹⁶

Referencia: Gil, B. (1964). Cancionero infantil. Madrid: Taurus.

En Madrid hay un palacio
que le llaman de Oropel,
donde vive una señora,
cuyo nombre es Isabel.

No la quieren dar sus padres
ni por conde ni marques,
ni por todo lo que valga
la coronita de un rey.

Un día, estaba jugando
al juego del alfiler,
pasó por allí a caballo
un guerrero aragonés.

Comentado [J98]: Violencia: se da a entender que los padres deciden a quién “dar” a Isabel, como si de un objeto se tratara. Se sobrentiende también que Isabel no podrá casarse con cualquiera, pese a que lo ame.

¹⁶ En el cancionero de Juan Hidalgo Montoya “Cancionero popular infantil español”, aparece una canción llamada “En Madrid hay un Palacio” que se compone por los dos primeros párrafos de esta canción. Únicamente se diferencia en que el segundo párrafo termina con “la coronita de Isabel”. También se afirma en dicho cancionero que existe una variante de letra, que se canta con la misma música, titulada “Jardinera”. Otra versión aparece en el “Cancionero infantil español” de Sixto Córdova y Oña, de 1947, titulada “En Madrid hay un palacio”.

La ha cogido de la mano

se la ha llevado con él,

y en la mitad del camino

llora la triste Isabel.

- ¿Por qué lloras, hija mía,

por qué lloras, Isabel?

Si es que lloras por tu padre,

prisionero le has de ver;

si lloras por tus hermanos,

no los volverás a ver.

- No lloro por nada de eso

ni por cosa de interés;

lloro por mi puñal de oro.

- ¿Puñal de oro, para qué?

- Para partir esta pera,

porque estoy muerta de sed.

Él se lo ha dado al derecho

y ella lo cogió al revés,

para clavarle en su pecho

y verse así libre de él.

Comentado [J99]: Tristeza: *Isabel se siente triste y llora durante el camino.*

Comentado [J100]: Tristeza: *Isabel se siente triste y llora durante el camino.*

Comentado [J101]: Muerte y Violencia: *tras el engaño, Isabel asesina al guerrero.*

EL RAMITO DE ARRAYÁN

Referencia: Gil, B. (1964). Cancionero infantil. Madrid: Taurus.

- ¿No te acuerdas, zagalita?

Bien te puedes acordar:

cuando ibas a por agua
a la fuente del nogal,
y en la cintura llevabas
un ramito de arrayán.

Se le ha caído en la fuente
y ha comenzado a llorar.

Han pasado tres galanes,
que tenían que pasar.

Le preguntan por qué llora:

- Porque tengo que llorar:

Se me ha caído en la fuente
el ramito de arrayán.

Echan suertes los galanes,
a ver cual le ha de sacar.
¡Le ha tocado a un forastero,
habiendo otro del lugar!

- Toma, niña, tu ramito,
si tan en estima está.

- Pues ¿no ha de estar en estima
si me lo dio mi galán?

Han comenzado el camino
y han empezado a hablar.

Comentado [J102]: Tristeza: la protagonista se encuentra triste por la pérdida del ramito de arrayán, regalo de su galán.

Comentado [J103]: Tristeza: la protagonista se encuentra triste por la pérdida del ramito de arrayán, regalo de su galán.

Comentado [J104]: Tristeza: explica, con tristeza, la historia del ramito de arrayán.

Se van diciendo cositas

que dan ganas de llorar.

Comentado [J105]: Tristeza: *la conversación entre ambos es muy triste.*

- Tengo que hacer una ermita

que la llamen “Soledad”.

Comentado [J106]: Tristeza: *pretende poner un nombre a la ermita que infunde tristeza.*

Las puertas serán de pino

y el cerrojo de metal.

Las tejas serán azules

para más felicidad,

y entre teja y teja pongo

un ramito de arrayan:

De que se seque el ramito,

entonces te he de olvidar.

Comentado [J107]: Tristeza y desamor: *la niña anuncia a su galán que se olvidará de él en un futuro*

EL REY-CONDE¹⁷

Referencia: Gil, B. (1964). Cancionero infantil. Madrid: Taurus.

Mañanita, mañanita,

mañanita de San Juan,

se pasea el hijo del rey

por las orillas del mar.

Mientras su caballo bebe

echando una copla está.

¹⁷ Existe una versión titulada “Estaba don Fernandito” en “Cancionero infantil español” de Sixto Córdova y Oña, de 1947.

Águilas que van volando
se paraban a escuchar.

La reina que lo está oyendo
desde su palacio real:

- Mira, niña, cómo canta

la “serena¹⁸” de la mar.

- No es la “serena”, mi madre,
ni tampoco el “serená”,

que es el hijo del rey-conde,

que por mí penando está.

- Si es el hijo del rey-conde,

cuatro tiros le han de dar,

y otros cuatro a su caballo,

a las orillas del mar.

Pasa una, pasan dos,

y la niña mala está;

pasan tres y pasan cuatro,

y la llevan a enterrar.

Como es hija de la reina,

la entierran en el altar;

y él, como hijo del rey-conde,

cuatro pasos más atrás.

Comentado [J108]: Desamor: *el conde se encuentra tristemente cantando por el amor de la hija de la reina.*

Comentado [J109]: - Violencia y Muerte: *la reina ordena la muerte del pretendiente de su hija.*
- Desamor: *la reina imposibilita el amor entre su hija y el hijo del rey-conde.*

Comentado [J110]: - Violencia y Muerte: *la reina ordena la muerte del pretendiente de su hija.*
- Desamor: *la reina imposibilita el amor entre su hija y el hijo del rey-conde.*

Comentado [J111]: Muerte: *finalmente muere tras su enfermedad.*

Comentado [J112]: Muerte: *se describe el entierro de ambos.*

¹⁸ Sirena

En la tumba de la niña

ha florecido un rosál,

con letras de oro que dicen:

“Yo he muerto por mi mamá”.

Comentado [J113]: Muerte y Tristeza: la propia niña acusa a su madre de su propia muerte.

ELISA DE MAMBRÚ¹⁹

Referencia: Gil, B. (1964). Cancionero infantil. Madrid: Taurus.

A Atocha va una niña, ¡carabí! (bis)

hija de un capitán,

carabí, hurí, hurí, hurá.

Qué hermoso pelo lleva,

¿quién se lo peinará?

Se lo peina su tía

con mucha suavidad

con peinecillo de oro

y horquillas de cristal.

Elisa ya se ha muerto,

la llevan a enterrar.

Comentado [J114]: Muerte: la protagonista de la canción muere.

La caja es de oro fino,

la tapa, de cristal.

Y encima de la tapa

¹⁹ Se dan elementos idénticos a la muerte de Mambrú descrita en “Do, Re, Mi; Do, Re, Fa”, como el ataúd, el pájaro que canta encima del mismo, ... También aparece una muy similar titulada “A Atocha” en “Cancionero infantil español” de Sixto Córdova y Oña, de 1947.

un pajarito va,
cantando el pío, pío,
el pío, pío, pan.

Comentado [J115]: Muerte: descripción del ataúd de Elisa.

EN CÁDIZ HAY UNA NIÑA²⁰

Referencia: Hidalgo, J. (1998). *Cancionero popular infantil español*. Zaragoza: Tico Música, S.A.

En Cádiz hay una niña,
en Cádiz hay una niña,
que Catalina se llama,
¡ay, sí!
que Catalina se llama.

Su padre es un perro moro,
su padre es un perro moro,
su madre, una renegada,
¡ay, sí!
su madre, una renegada.

Comentado [J116]: Tristeza: se presenta un elemento triste, el hecho de tener unos padres con tales cualidades (pereza y negación).

Todos los días de fiesta,
todos los días de fiesta,
su madre la castigaba,
¡ay, sí!
su madre la castigaba.

Comentado [J117]: Tristeza: Catalina no puede disfrutar de ningún día de fiesta debido a los continuos castigos de su madre.

²⁰ Aparece otra versión en "Cancionero infantil español" de Sixto Córdova y Oña, de 1947.

Porque no quería hacer,
porque no quería hacer
lo que su padre mandaba,
¡ay, sí!
lo que su padre mandaba.

Comentado [J118]: Violencia: parece ser que el padre mandaba excesivas tareas a Catalina.

Le mandó hacer una rueda,
le mandó hacer una rueda,
de cuchillos y navajas,
¡ay, sí!
de cuchillos y navajas.

La rueda ya estaba hecha,
la rueda ya estaba hecha,
Catalina, arrodillada,
¡ay, sí!
Catalina, arrodillada.

Comentado [J119]: Tristeza: tras terminar la tarea, el lenguaje corporal de Catalina denota tristeza y abatimiento.

Y bajó un ángel del cielo,
y bajó un ángel del cielo,
con su corona y su palma,
¡ay, sí!
con su corona y su palma.

Sube, sube, Catalina,
sube, sube, Catalina,

que Dios del cielo te llama,

¡ay, sí!

que Dios del cielo te llama.

Comentado [J120]: Muerte: *da a entender que el mismo Dios ofrece la muerte a Catalina para librarle de su martirio.*

EN EL CAMPO NACEN FLORES

Referencia: Hidalgo, J. (1998). *Cancionero popular infantil español*. Zaragoza: Tico Música, S.A.

En el campo nacen flores,

en el campo nacen flores

y en el mar nacen corales;

en mi corazón amores,

en mi corazón amores

y en el tuyo falsedades.

¡Ay!, leré, leré...

Comentado [J121]: Desamor: *primer atisbo de amor no correspondido.*

En el campo entre las flores

te busque y no te encontraba,

cantaban los ruiseñores

y creí que me llamabas.

¡Ay!, leré, leré...

Comentado [J122]: Desamor: *primer atisbo de amor no correspondido.*

Yo no quiero que me quieras

ni que me tengas cariño,

solo quiero que recuerdes

lo mucho que te he querido.

¡Ay!, leré, leré...

Comentado [J123]: Desamor: *está tan interiorizado el amor no correspondido en la protagonista, que se conforma únicamente con que el hombre recuerde lo mucho que lo ha querido.*

EN EL PUENTE DE ALCOLEA

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

En el puente de Alcolea
hay una niña bordando,
con un letrado que dice:
“Soy la hija de don Carlos”.

Soy la hija de don Carlos
y su esposa Margarita
con un letrado que dice:
“Soy de la opinión carlista”

Son de la opinión carlista,
tenientes y generales,
que en la punta de la espada
llevan la Virgen del Carmen:
y también la del Pilar
con un letrado que dice:
la guerra se va a acabar.

Si la guerra no se acaba
la culpa la tienes tú,
que te vas a la Alameda
con el pañuelito azul.

Comentado [J124]: Violencia: describe características de ciertos combatientes en una guerra.

Pañuelito, pañuelito,
quién te pudiera tener
guardadito en el bolsillo
como un pliego de papel.

EN EL SALÓN DEL PRADO²¹

Referencia: Gil, B. (1964). Cancionero infantil. Madrid: Taurus.

En el salón del Prado
no se puede jugar
porque hay niños que gozan
con venir a estorbar.

Con sus cigarros puros
vienen a presumir;
más vale que les dieran
tres palos, y a dormir.

Comentado [J125]: Violencia: la solución para frenar el tabaquismo de los niños pasa por castigarlos físicamente.

Si así siguen los tiempos,
pronto vamos a ver
que los niños de seis años
van a tener mujer.

²¹ En el "Cancionero popular infantil español" de Juan Hidalgo Montoya, aparece otra versión, más breve (la última estrofa no aparece), en la que se sustituyen las últimas dos frases de la segunda estrofa, por "más vale que les dieran/un huevo y a dormir". También existe otra versión en "Cancionero infantil español" de Sixto Córdova y Oña, de 1947.

EN EL VALLE, VALLE²²

Referencia: Gil, B. (1964). Cancionero infantil. Madrid: Taurus.

En el valle, valle,

de la verde oliva,

donde cautivaron

tres hermosas niñas.

- ¿Cómo se llamaban?

- ¿Cómo se decían?

- La una Constanza;

la otra Lucia,

y la más pequeña

era Rosalinda.

- ¿En qué se empleaban

estas tres cautivas?

- Constanza amasaba;

Lucia cernía²³,

y la más pequeña

el agua traía.

Fue un día por agua

a la fuente fría.

Se encontró un buen viejo

y el viejo decía:

Comentado [J126]: Violencia y Tristeza: *tres niñas son cautivas en el valle de la verde oliva.*

Comentado [J127]: Violencia y Tristeza: *tres niñas son cautivas en el valle de la verde oliva.*

²² Aparece una versión con modificaciones, titulada "En el campo moro" en "Cancionero infantil español" de Sixto Córdova y Oña, de 1947.

²³ Separar con el cedazo la harina del salvado, o cualquier otra materia reducida a polvo, de suerte que lo más grueso quede sobre la tela, y lo sutil caiga al sitio destinado para recogerlo.

- ¡Ay, se me han perdido

tres hermosas niñas!

- ¿Cómo se llamaban?

- ¿Cómo se decían?

- La una Constanza;

la otra Lucia,

y la más pequeña

era Rosalinda.

- ¡Abrázame, padre,

que yo soy tu hija!

Y estamos esclavas

en la Morería.

Espérame un poco,

que vengo en seguida;

voy corriendo a casa

por mis hermanitas.

- Escucha, Constanza;

óyeme, Lucia,

hoy he visto a padre

en la fuente fría.

Constanza lloraba;

Lucia gemía,

y la más pequeña

así les decía:

- ¿Por qué estáis llorando?

Esto es de alegría.

Comentado [J128]: Tristeza: el padre está triste por la pérdida de sus hijas.

Comentado [J129]: Tristeza: pese al reencuentro, se trata de una escena dramática en la que la niña le comunica que sus tres hijas son esclavas.

Comentado [J130]: Tristeza: lloran y gimen porque echan de menos a su padre.

- Vayamos corriendo
a la fuente fría,
que en viniendo el moro
nos libertaria.

Mas la reina mora
que todo lo oía,
abrió un calabozo
y en él las metía.

Pero el buen rey moro,
en cuanto llegó,
abrió el calabozo
y las liberó.

Comentado [J131]: Tristeza: lloran y gimen porque echan de menos a su padre.

EN LA CALLE ANCHICA²⁴

Referencia: Abuelo

Sale en: Gil, B. (1964). *Cancionero infantil*. Madrid: Taurus.

En calle Anchica
de san Fernandico
había una fuentique
con doce cañicos

Los doce cañicos
de agua hermosica
para los niños

²⁴ En el "Cancionero popular infantil español" de Juan Hidalgo Montoya aparece otra versión, más breve, de esta canción, titulada "En la calle ancha". También aparece en "Cancionero infantil español" de Sixto Córdova y Oña, de 1947.

de Zaragocica.

En Zaragocica
había un peñón
dentro del agua
cayó el peñón

Lo levantaron
volvió a caer
mató a la hija
del Coronel.

Comentado [J132]: Muerte: descripción de la drástica muerte de la hija del Coronel.

El Coronel
y el Capitán
y Alfonso XII
han muerto ya.

Comentado [J133]: Muerte: muerte de tres personajes más en un mismo verso.

Cogí mi cesta
me fui a por carne
y el carnicero
dice que aguarde

yo no me aguardo
porque no quiero
que mi marido
tiene mal genio.

Comentado [J134]: Miedo y violencia: teme hacer esperar a su marido por su mal genio.

Si tu marido
tiene mal genio
si tu marido
tiene mal genio
también lo gastan
los carniceros.

Comentado [J135]: Violencia: *disputa por quién tiene más genio de los dos.*

EN LA CALLE COMERCIO

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

En la calle Comercio,
güi, güi, güi,
han puesto tabla,
dengue, dengue, dengue,
han puesto tabla,
lindón, lindón, lindón;

para que al pasar Lola,
güi, güi, güi,
de morros caiga,
dengue, dengue, dengue,
de morros caiga,
lindón, lindón, lindón.

Comentado [J136]: Violencia: *tienden una trampa a una mujer para que caiga de boca al suelo.*

Su novio le pregunta:
- ¿Qué te ha pasado?

- Que me ha pisado un burro
en un costado.

¿Con qué le curaremos?

- Con un helado.

Si te dan chocolate,

tómalo, boba,

que la reina de España

también lo toma.

Comentado [J137]: *Violencia:* se refiere a la mujer en un tono despectivo, después de que hubiera sufrido la caída.

EN LOS PALACIOS DEL REY²⁵

Referencia: Hidalgo, J. (1998). *Cancionero popular infantil español*. Zaragoza: Tico Música, S.A.

En los palacios del Rey

hay una hierba malvada,

chivirivirí, morena,

chivirivirí, salada.

Comentado [J138]: Miedo: se le asocia el adjetivo de "malvada" a cierta hierba que se encuentra en el lugar donde se desarrolla el episodio que narra la canción.

Aquella que la pisase

se quedaría baldada²⁶,

chivirivirí, morena,

chivirivirí, salada.

Comentado [J139]: Miedo y Enfermedad: se advierte que aquel que la pise (algo que es probable que suceda) quedará enfermo.

La pisó la hija del Rey

²⁵ Existe otra versión algo más extensa en el "Cancionero infantil español" de Sixto Córdova y Oña de 1947.

²⁶ Que padece tuberculosis.

y ésta fue la desgraciada,

chivirivirí, morena,

chivirivirí, salada.

Comentado [J140]: Enfermedad: *la niña es finalmente quien pisa la hierba malvada, se le considera “desgraciada” por ello.*

Llamaron con urgencia

a tres sabios de Granada,

chivirivirí, morena,

chivirivirí, salada.

Comentado [J141]: Enfermedad y Miedo: *la urgencia con la que se llama a los sabios denota la preocupación y el miedo por la salud de la niña.*

El uno le tomó el pulso,

el otro no habló palabra,

chivirivirí, morena,

chivirivirí, salada.

Comentado [J142]: Enfermedad y Miedo: *el hecho de tomar el pulso y que uno de los sabios guarde silencio hace pensar en un trágico desenlace.*

Y el tercero fue el que dijo:

“esta niña está baldada”

chivirivirí, morena,

chivirivirí, salada.

Comentado [J143]: Enfermedad: *finalmente se confirma la desgracia.*

EN SEVILLA

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

En Sevilla a un sevillano

siete hijas le dio Dios

y a la mayor de las siete

la llevó la inclinación

de ir a servir al Rey
vestidita de varón.

Y al montar en el caballo,
la espada se le cayó,
por decir: “maldito sea”,
dijo “maldita sea yo”.
Y el Rey, que la estaba oyendo,
de amores la cautivó.

- ¡Válgame Dios; y ay, Dios, Madre,
que yo me muero de amor!
Que el caballero don Marcos
es hembra, que no es varón.

- Convídale tú, hijo mío,
a comer contigo un día,
que si ella fuera mujer,
silla baja cogería.

Toditos los caballeros
se sientan en silla baja
y el caballero don Marcos
en la que había más alta.

- ¡Válgame Dios; y ay, Dios, Madre,
que yo me muero de amor!

Que el caballero don Marcos
es hembra, que no es varón.

- Convídale tú, hijo mío,
a coger peras un día
que si ella fuera mujer,
el pecho se llenaría.

Toditos los caballeros
las peritas se guardaban
y el caballero don Marcos
se las regala a las damas.

- ¡Válgame Dios; y ay, Dios, Madre,
que yo me muero de amor!
Que el caballero don Marcos
es hembra, que no es varón.

- Convídale tú, hijo mío,
a correr contigo un día,
que si ella fuera mujer,
se cansaría enseguida.

Toditos los caballeros
en seguida se cansaban,
y el caballero don Marcos
no corría... que volaba.

- ¡Válgame Dios; y ay, Dios, Madre,
que yo me muero de amor!
Que el caballero don Marcos
es hembra, que no es varón.

- Convídale tú, hijo mío,
a baños contigo un día;
que si ella fuera mujer,
desnudarse no podría.

Toditos los caballeros
se empiezan a desnudar
y el caballero don Marcos
se ha retirado a llorar.

- ¿Por qué llora usted, don Marcos?

- ¿Por qué debo de llorar?

Por un falso testimonio

que me quieren levantar.

Comentado [J144]: Tristeza: el “caballero” don Marcos se derrumba finalmente tras haber sido descubierto.

- ¡No llores, mi alma querida,
no llores, mi corazón!
Que esto que tú tanto sientes,
desea mi corazón.

ÉRASE UNA VIEJECITA²⁷

Referencia: Hidalgo, J. (1998). *Cancionero popular infantil español*. Zaragoza: Tico Música, S.A.

Érase una viejecita
sin nadita que comer,
si no carnes, frutas, dulces,
tortas, huevos, pan y pez.

Siempre tuvo chocolate,
leche, vino, té y café
y la pobre no encontraba
qué comer ni qué beber.

La-lara-la, lalará, la lira,
la-lara-la, lalará-la-lá,
la-lara-la, lalará, la lira,
la-lara-la, lalará-la-lá.

Apetito nunca tuvo,
si acababa de comer,
ni gozó salud cumplida
cuando no se hallaba bien.

Se murió de mal de arrugas,

Comentado [J145]: Tristeza: parece definir un estado de insatisfacción continuo pese a poseer aquello que la gente desea.

²⁷ Existe otra versión en "Cancionero infantil español" de Sixto Córdova y Oña, de 1947.

más encorvada que un seis

y jamás volvió a quejarse

ni de hambre ni de sed.

La-lara-la, etc.

Comentado [J146]: Muerte: se explica cómo finalizaron las "quejas" de la abuela, con su muerte.

ERES ALTA Y DELGADA

Referencia: Hidalgo, J. (1998). *Cancionero popular infantil español*. Zaragoza: Tico Música, S.A.

Eres alta y delgada,

como tu madre,

morena salada,

como tu madre;

bendita sea la rama

que al tronco sale,

morena salada,

que al tronco sale.

[Estribillo]

Toda la noche estoy,

niña, pensando en ti;

yo de amores me muero,

desde que te vi,

morena salada,

desde que te vi.

Comentado [J147]: Muerte: se explica cómo finalizaron las "quejas" de la abuela, con su muerte.

Eres como la rosa

de Alejandría,
morena salada,
de Alejandría:
colorada de noche,
blanca de día,
morena salada,
blanca de día.

[Estrillo]

ERES BUENA MOZA, SÍ

Referencia: Hidalgo, J. (1998). *Cancionero popular infantil español*. Zaragoza: Tico Música, S.A.

Los cordones que tú me dabas
ni eran de seda ni eran de lana,
ni eran de lana ni eran de seda,
todos me dicen que no te quiera.

Comentado [J148]: Desamor: para el hombre, los regalos de la mujer tenían un claro significado, no corresponder su amor.

Eres buena moza, sí,
cuando por la calle vas,
eres buena moza, sí,
pero no te casarás.

Pero no te casarás,
carita de serafín,
pero no te casarás

porque me lo han dicho a mí.

ESTABA LA PÁJARA PINTA²⁸

Referencia: Hidalgo, J. (1998). *Cancionero popular infantil español*. Zaragoza: Tico Música, S.A.

Estaba la pájara pinta
sentadita en el verde limón;
con el pico recoge la hoja,
con la hoja recoge la flor.

¡Ay, mi amor!

¡cuándo te veré yo!

Me arrodillo a los pies de mi amante,

fiel y constante;

Dame una mano,
dame la otra,
date una vuelta
en carrera loca.

ESTABA UNA PASTORA²⁹

Referencia: Hidalgo, J. (1998). *Cancionero popular infantil español*. Zaragoza: Tico Música, S.A.

Estaba una pastora

Comentado [J149]: Tristeza: el hombre, tras rechazarla, le augura un “triste” futuro (al menos para las mujeres de aquella época) como es el no casarse.

Comentado [J150]: Desamor: se expresa el sentimiento de desamor de la “pájara pinta”. Espera con ansia el volver a ver a su amante.

²⁸ Existe otra versión titulada “Echadita” en el “Cancionero Infantil Español” de Sixto Córdova y Oña de 1947. Otra más titulada “Estaba la pájara pinta” en este mismo cancionero.

²⁹ Aparece otra versión titulada “Estaba una pastora” en el “Cancionero infantil español” de Sixto Córdova y Oña de 1947.

larán-larán-larito,
estaba una pastora
cuidando el rebaño.

Con leche de sus cabras,
larán-larán-larito,
con leche de sus cabras
hacíase un quesito.

El gato la miraba
larán-larán-larito,
el gato la miraba
con ojos golositos.

Gato, no echés la uña,
larán-larán-larito,
gato, no echés la uña
y destroces el quesito.

El gato echó la uña
larán-larán-larito,
el gato echó la uña
y estropeó el quesito.

La pastora, enfadada,
larán-larán-larito,
la pastora, enfadada,

dio muerte al gatito.

ESTABA UNA SEÑORITA

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

Estaba una señorita,
con el ay, con el ay, ay,
sentadita en su balcón,
que con el levitín,
que con el levitón;
naranja la china
y el verde limón.

Esperando que pasara

el segundo batallón.

Ha pasado un caballero

de muy mala condición.

- Señorita, señorita,

por usted me muero yo,

y la señora entonces

atrancó bien el portón.

ESTABAN CIEN PASTORAS

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

Estaban cien pastoras
debajo de una higuera;

Comentado [J151]: Muerte y Violencia: *la pastora da muerte al gatito por un hecho insignificante. Además, el contraste entre el resto de la historia el final es más brusco aun al usar diminutivos durante toda la canción, y acabar con la muerte del gato.*

Comentado [J152]: Violencia: *alusión a un batallón de guerra.*

Comentado [J153]: Muerte y desamor: *el caballero ofrece su muerte a la amada, pero ésta no le corresponde y le obvia.*

el primero que pasó,
fue el rey de Inglaterra;
tralará, lalará, lalará,
el primero que pasó,
fue el rey de Inglaterra.

A todas las saludó,
menos a la más fea;
¿Por qué no me ha saludado,
el rey de Inglaterra?
tralará, lalará, lalará...

Yo no la he saludado
por ser usted la más fea.
Ay, si yo fuera rey,
yo le armaría guerra.

Comentado [J154]: Violencia: se puede considerar violencia verbal hacia la pastora, además de que se hace referencia a la guerra.

Los unos con las espadas,
los otros con sus flechas
y al primer puntapié
el rey cayó en tierra.

Comentado [J155]: Muerte y Violencia: descripción de un episodio de guerra donde el Rey fallece.

El rey ha resucitado;
otra vez armemos guerra;
los unos con las espadas,
los otros con sus flechas.

Comentado [J156]: Muerte y violencia: el Rey revive tras su muerte en combate y se decide de nuevo comenzar otra guerra.

ESTE ES EL MAMBRÚ³⁰

Referencia: Gil, B. (1964). Cancionero infantil. Madrid: Taurus.

Este es el Mambrú, señores,
que lo canto yo al revés.

¿Ha visto usted a mi marido
en la guerra alguna vez?

- Si acaso le hubiere visto,
tome usted las señas de él:

- Mi marido es un buen mozo,
un buen mozo aragonés,
y en la punta de la espada
lleva un pañuelo francés,
que lo borde cuando niña:
cuando niña lo bordé.

Siete años le he esperado,
y otros siete esperaré:
Si a los siete no ha venido,
monjita me meteré.

De las tres hijas que tengo,
todas las colocare:
Una en casa doña Juana,

Comentado [J157]: Tristeza, Miedo y Muerte: una mujer que describe a su marido desaparecido en la guerra.

Comentado [J158]: Tristeza: por cómo describe a su marido, la mujer denota que estaba muy enamorada de él.

Comentado [J159]: Tristeza: 14 años estará la mujer esperando a su marido, vuelve a recalcar el amor que siente por él y, de igual manera, la tristeza que siente por su desaparición.

³⁰ Existe otra versión titulada “¿Ha visto usted a mi marido?” en el “Cancionero infantil popular español” de Juan Hidalgo Montoya, más extensa en la que habla de su hijo en vez de sus tres hijas. También existen otras versiones tituladas “Este es el Mambrú” y “Soldadito” en “Cancionero infantil español” de Sixto Córdova y Oña, de 1947.

otra en casa doña Inés,
y la más *chiquerretita*,
conmigo la llevaré;
que me cosa y que me barra
y me avíe de comer.

Comentado [J160]: Violencia: *denota la naturalidad con la que se vivía la explotación infantil.*

ESTE NUEVO REGIMIENTO

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

Este nuevo regimiento,
que de niñas se ha formado,
es el mejor que habrá visto
Isabel en su reinado

Ni don Felipe el Hermoso,
ni el emperador don Carlos,
porque en materia de guerra,
es un Cid cada soldado.

Comentado [J161]: Violencia: *se describe un batallón de guerra formado íntegramente por niñas.*

FRAGMENTO BURLESCO

Referencia: Gil, B. (1964). *Cancionero infantil*. Madrid: Taurus.

Mambrú se fue a la guerra
montado en una perra;
la perra se cayó,
Mambrú se reventó.

Comentado [J162]: Muerte: *descripción sin tapujos de la, en este caso, absurda muerte de Mambrú.*

GOR, QUÉ BUEN LICOR

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

¡Gor, gor!, ¡qué buen licor!

¡Oh, qué bien que cae el trago

cuando está sin bautizar!

¡Oh, qué zar! Tararán.

Cuando yo me muera

ya dejo dispuesto

en el testamento

que me han de enterrar

en una bodega

debajo una cuba,

con un grano de uva

en el paladar.

Comentado [J163]: Muerte: el hombre menciona algunos requisitos que propone para su entierro.

Y es oficio noble

leré, leré,

el del borrachón,

leré, leré,

y usted, caballero,

leré, leré,

me alargue el porrón,

leré, leré.

HACIA BELÉN

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Hacia Belén va una burra, rin,
yo me remendaba, yo me remendé,
yo me eché un remiendo, yo me lo quité,
cargada de chocolate;

lleva su chocolatera, rin rin,
yo me remendaba, yo me remendé,
yo me eché un remiendo, yo me lo quité,
su molinillo y su anafe.

María, María,
ven acá corriendo,
que el chocolatito
te lo están comiendo.

María, María,
ven acá volando
que el chocolatito
te lo están robando.

Comentado [J164]: Violencia: le están robando el chocolate a María.

HOMBRE CHIQUITÍN

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Hombre chiquitín,
embustero y bailarín
hombre grande,
patas de alambre,
cayó una teja
y se hizo sangre.

Comentado [J165]: Enfermedad: el hombre es herido por una teja.

HOY ES DOMINGO

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Hoy es domingo de pipiripingo.
Cogí mi caballo, me fui a pasear.
Me encontré unos ladrones
comiendo pichones.
Les pedí una tajada,
no la quisieron dar.
Cogí la espada y les hice bailar.

Comentado [J166]: Violencia: el caballero amenaza con la espada a los ladrones y los ridiculiza.

HOY, AMIGOS

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Hoy, amigos,

levantemos nuestras voces,
si queremos todos gozar la vacación,
que es fruto de nuestro sudor,

sin ella el libro es letra muerta.
que seca presto la cabeza,
y, sin tardar, viene el dolor
las ilusiones de la vida a matar.

Comentado [J167]: Tristeza: reflexión sobre la llegada del dolor a la vida de cualquier persona.

Tras la tormenta
es fuerza ha de venir
un nuevo sol que alumbre
el porvenir.

Cantad, gritad, abrid el corazón
a la expansión.

Haced caudal de alientos,
para luchar contentos.

¡Guerra! siempre fiera,
mas con honor.

Comentado [J168]: Violencia: se incita a participar en la guerra.

LA ASTURIANA

Referencia: Gil, B. (1964). Cancionero infantil. Madrid: Taurus.

En las montañas de Asturias,
una niña vi,
de catorce a quince años,

regando su jardín,

regando su jardín.

Pasó un caballero,

le pidió una flor,

y la niña, irritada,

le ha dicho que no,

le ha dicho que no.

- Como me ven tan chiquita,

sola en mi jardín:

no tengo padre ni madre

y abusan de mí,

y abusan de mí.

- ¿Quién ha dicho eso,

que abusan de ti?

Tan sólo te he pedido

una flor de tu jardín.

- Las flores de mi jardín

no se pueden dar;

las han sembrado mis padres

y las tengo que adorar.

- Quédate con Dios,

mi buena asturiana;

me tienes que pagar

la acción de esta mañana.

Al otro día siguiente,

la niña salió;

se ha encontrado al caballero

Comentado [J169]: - Tristeza: la niña explica con tristeza que es huérfana, y que los hombres abusan de ella.
- Violencia: afirma que es objeto de abusos.
- Muerte: los padres de la niña han muerto.

Comentado [J170]: Tristeza: añora a sus padres, por eso adora las flores que le recuerdan a ellos.

y le ha dicho “adiós”.

- Tenga el caballero

la flor de mis manos

y déjeme vivir

con mis tres hermanos.

- No quiero flor de tus manos,

ni tampoco a ti;

lo único que te encargo,

que en mis propias manos

tienes que morir.

La metió en su cuarto

y saco un puñal,

y al lado del corazón

le ha dado tres *puñalás*.

La vistió toda de blanco,

cubierta de flor,

y al lado del corazón

un ramo de azahar,

con un letrero que dice:

“Me ha matado un criminal”.

Comentado [J171]: Muerte, miedo y violencia: *le suplica que la deje vivir. Trata de convencerlo regalándole una flor.*

Comentado [J172]: Muerte y violencia: *le avisa de que lo único que quiere es matarla con sus propias manos.*

Comentado [J173]: Muerte y violencia: *se detalla la escena del trágico asesinato de la niña por parte del caballero, que se autodenomina “criminal”.*

LA BUENA VIEJECITA

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

A la buena viejecita

de este lugar,

que ni cose ni zurce,

ni sabe bordar.

Buena viejecita:

¿Dónde está su marido?

- ¡Está en cama!

¡Andad, hijitas, andad!

Comentado [J174]: Enfermedad: el marido de la viejecita se encuentra enfermo en cama.

A la buena viejecita, (...)

¿Dónde está su marido?

- ¡Se ha muerto!

¡Andad, hijitas, andad!

Comentado [J175]: Muerte: el marido de la viejecita ha muerto.

A la buena viejecita, (...)

¿Dónde está su marido?

- ¡Acaban de enterrarlo!

¡Andad, hijitas, andad!

Comentado [J176]: Muerte: el marido de la viejecita acaba de ser enterrado.

A la buena viejecita, (...)

¿Dónde está su marido?

- Ya ha resucitado.

Andad, hijitas, andad.

- Tan bueno como está.

Andad, hijitas, andad.

Comentado [J177]: Muerte: se asegura que el marido ha resucitado tras su muerte.

A la buena viejecita,
de este lugar,
que ni barre, ni friega,
ni sabe guisar.

- Buena viejecita

¿Su marido de usted se ha muerto?

- ¿Y el sacristán?

- Tan bueno como está.

- Andad, hijitas, andad.

Comentado [J178]: Muerte: vuelven a preguntar a la viejecita si su marido ha muerto.

LA CANCIÓN DEL PEREGRINO

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

La canción del peregrino,
cuando Jesucristo vino
con los pies llenos de sangre
y fue puesto en el altar...

En Jerusalén estaba,
con las manos *enclavás*
y así se puso a decir:
que vengan a mí los niños,
que los quiero bendecir.

Comentado [J179]: Violencia y Enfermedad: se describen el sufrimiento y las heridas de Jesucristo, provocadas por sus detractores.

Limpia, limpia, Magdalena,
y no dejes de limpiar.
A los chicos darles teta
y a los grandes darles pan.

LA CAUTIVA³¹

Referencia: Gil, B. (1964). Cancionero infantil. Madrid: Taurus.

En los montes más espesos
que tiene la Morería,
*vide*³² lavar a una mora
lavando en el agua fría.

Pasa un río caudaloso
con aguas muy cristalinas
Ha llegado un caballero
de tierra desconocida.

- Buenos días, mora bella;
buenos días, mora linda;
deja beber al caballo
agua fresca y cristalina.

- No soy mora, caballero,
que soy cristiana cautiva;

³¹ Similar a "En el valle, valle". Aparece otra canción muy similar titulada "Marianita", y otra "El día de los torneos" en "Cancionero infantil español" de Sixto Córdova y Oña, de 1947.

³² "Vi lavar a una mora"

me cautivaron los moros

en una Pascua florida.

Comentado [J180]: Tristeza y Violencia: la mujer explica al caballero su cautiverio.

- Si te quieres venir, vente

a los montes de la Oliva.

- La ropa que yo lavaba,

¿dónde me la dejaría?

- La de Holanda y la de hilo,

en la maleta metida,

y la que fuera peor,

el arroyo abajo iría.

- Y mi honra, caballero,

¿dónde me la dejaría?

- En la punta de mi espada,

en mi corazón metida.

Al pasar por unos montes

la mora llora y suspira.

- ¿Por qué lloras, mora bella;

por qué lloras, mora linda?

Comentado [J181]: Tristeza: la mujer comienza a llorar durante el camino.

- Lloro porque en estos montes

mi padre a cazar venia

con mi hermano don Alejo

y yo en su compañía.

Comentado [J182]: Tristeza: explica el porqué de su llanto, el cuál es debido a los recuerdos de su familia que le trae el lugar por el que están pasando.

- Madre mía, ¿qué es lo que oigo,
qué es lo que oigo, madre mía,
que por traer a una novia,
traigo a una hermanita mía?

Madre, abra usted las puertas,
balcones y celosías,
que le traigo aquí el consuelo
por quien lloras noche y día.

Comentado [J183]: Tristeza: pese a que se trata de un final feliz, debido al reencuentro, se denota lo mal que estaba pasándolo la madre hasta dicho momento.

LA CULEBRA EN EL ZARZAL

Referencia: Gil, B. (1964). Cancionero infantil. Madrid: Taurus.

La culebra en el zarzal
hace rosca y no se esconde
Ay salero, qué risa me da,
ay salero, ¡ja, ja, ja!
Si la nieve resuda
por las baldosas,
tú te llevas la palma
de las hermosas.
Ay qué dolor,
cayó
de meliciano mi amor.
*Si le llevan a Ciata*³³

³³ Cuenca

ay, que será de mí,
le pegan un balazo,
ya no podrá venir.
Ay, qué dolor..., etc.

Comentado [J184]: Muerte, tristeza y violencia: *tras presentar alegremente a la culebra, se explica que sufrió una caída, y que si se la llevan a Cuenca la matarán y no volverá a verla.*

LA ESPADA DE UN CADETE

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

La espada de un cadete
dicen que la tengo yo
la tiene una amiga mía
clavada en el corazón.

Ojos de color de cielo,
azules como los míos,
no pierdas las esperanzas
que yo no las he perdido.

Comentado [J185]: Tristeza: *no puede asegurarse un pasaje de desamor, pero sí de tristeza en algún aspecto de la relación de ambos.*

El día que yo me muera,
me entierren en un cajón;
si saco la mano fuera,
que me la coma un ratón.

Comentado [J186]: Muerte: *alusión al día de la muerte del protagonista. Curiosa similitud con la letra de una canción del grupo Extremoduro.*

LA ESPOSITA

Referencia: Gil, B. (1964). Cancionero infantil. Madrid: Taurus.

Ya se vienen, ya se van (*bis todos*)

los soldados a la guerra;

cierto que unos van quintados³⁴

y cien voluntarios llevan.

Comentado [J187]: Violencia: *un ejército camina hacia la guerra.*

En medio de todos va

un galán con mucha pena;

su espada lleva bordada,

su espada bordada lleva.

Comentado [J188]: Tristeza: *uno de los miembros del ejército se encuentra muy triste.*

La silla de su caballo

toda bordada con seda;

se la bordo su esposita,

dulce y regalada prenda.

Se paran a descansar

en una verde alameda:

Unos cantan, otros ríen

y otros divierten sus penas,

menos aquel pobrecillo

que era tanta su tristeza.

Comentado [J189]: Tristeza: *se vuelve a denotar la inmensa tristeza que sufre el protagonista.*

Se acerca su capitán;

³⁴ Van a la guerra elegidos mediante un sorteo.

le dijo de esta manera:

- ¿Qué tienes tú, que no cantas?

¿Qué tienes, que no te alegras?

¿No lo haces por ir quintado,

o porque vas a la guerra?

Comentado [J190]: Tristeza: el capitán se pregunta por qué se encuentra tan triste el protagonista

- No lo hago por ir quintado,

ni porque voy a la guerra,

que lo hago por mi esposita,

dulce y regalada prenda;

el día que me quitaron

fueron mis bodas ciertas,

y no me dejaron dormir

aquella noche con ella.

Comentado [J191]: Tristeza y Desamor: el protagonista cuenta el motivo de su tristeza al capitán.

- Toma la licencia y vete,

soldado, para tu tierra;

por soldado más o menos

no se ha de perder la guerra.

Se echó mano a su bolsillo,

saco de su “faldiguera”³⁵

una cadena de oro

y al capitán se la entrega:

- Tome usted, mi capitán,

³⁵ Faltiguera: bolsillo de las prendas de vestir.

de mi mano esta cadena:

Quien esta cadena da,
corazón y vida diera.

Se vistió de “pelegrino”
fue pidiendo “en puerta en puerta”
hasta llegar a pedir
a la puerta de su suegra.

-Ave María de gracias.
- De gracias María llena.
- Una limosna por Dios
a un soldado de la guerra.

- Désela usted, madre mía,
aunque yo nada comiera,
tan solo porque me guarde
aquel que tengo en la guerra.

- Alza tus ojos y mira,
María la costurera.
Del abrazo que se dieron
los dos cayeron a tierra.

Comentado [J192]: Tristeza y Desamor: la “esposita” también se encuentra muy triste por no poder estar con su marido.

LA FAROLA DEL TEATRO

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

La farola del teatro
se está cayendo de risa
al ver a los estudiantes
con corbata y sin camisa.

A noche soñé que volar te vi
con alas de gloria al cielo subir,
ay, serafín, serafín, serafín,
como era de noche no te conocí.

Anoche me salió un novio
y le puse en el fogón,
el gato se lo ha comido
creyendo que era un ratón.

Comentado [J193]: Muerte: *el gato ha matado al novio como una presa cualquiera.*

De los pies a la cabeza
vestí ayer un pajarito,
para sacarle a pares
con capota y con manguito.

Anoche me salió un novio
y se lo dije a mi abuela,
estaba cenando sopas

y mi tiró la cazuela.

De los pies a la cabeza
ayer vestí a un ratón,
para sacarle a paseo
con su blusa y pantalón.

Qué tontas son las mujeres
que se asustan de un ratón,
y no se asustan de un hombre
que es animal mayor.

LA GOLONDRINA HERIDA³⁶

Referencia: Gil, B. (1964). Cancionero infantil. Madrid: Taurus.

Papa, si me deja *usté*
un ratito a la alameda,
con las hijas de Merino
que llevan rica merienda.
Al tiempo de merendar
se perdió la más pequeña.
Su papa la fue a buscar,
calle arriba, calle abajo,
calle de Santo Tomas.
Cuando al volver una esquina,

³⁶ Existe una versión titulada "Papá, si me deja usted" en el "Cancionero popular infantil español" de Juan Hidalgo Montoya, más breve. También aparece en "Cancionero infantil español" de Sixto Córdova y Oña, de 1947.

¿dónde la vino a encontrar?

en un portalito oscuro,

hablando con su galán

y estas palabras decía:

- Contigo me he de casar,

aunque me cueste la vida.

Comentado [J194]: Violencia: *deja entrever que, si se casa con alguien que no cuenta con la aprobación de su familia, tiene consecuencias negativas ("aunque me cueste la vida").*

Mi abuela tenía un peral,

me echaba peras muy finas,

y en el cogollo más alto,

cantaba una golondrina;

por el pico echaba sangre,

por las alas alelías.

Comentado [J195]: Muerte y enfermedad: *descripción gráfica de una golondrina tétrica.*

Malditas sean las mujeres

que de los hombres se fían,

aunque cojan un garrote

y les rompan las costillas.

Comentado [J196]: Violencia: *maldice a las mujeres que se fían de los hombres que les maltratan físicamente.*

A los hombres garrotazos

y a las mujeres rosquillas.

A las niñas castañuelas,

para que bailen ligeras,

y a los niños latigazos,

para que bailen despacio.

Comentado [J197]: Violencia: *altas dosis de violencia describiendo "qué se debe hacer" con los hombres y niños.*

LA JUANA

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

La Juana ya se ha muerto,
no hay quien la llore,
la pobre de su madre
subió a la torre.

Comentado [J198]: Muerte: *anuncia la muerte de Juana.*

La *primer* campanada
le dio un suspiro,
adiós, Juana del alma,
cariño mío.

Comentado [J199]: Tristeza: *la madre expresa su tristeza y se despidе de su hija.*

LA MUERTE DEL GENERAL PRIM ^{37 38}

Referencia: Gil, B. (1964). *Cancionero infantil*. Madrid: Taurus.

En la calle del Turco
mataron a Juan Prim,
metidito en su coche,
con la Guardia Civil;
con la Guardia Civil,
con la Guardia Rural,
a las diez de la noche

37 Juan Prim y Prats, conde de Reus, marqués de los Castillejos y vizconde del Bruch, fue un militar y político liberal español del siglo XIX que llegó a ser presidente del Consejo de Ministros de España.

38 En el “Cancionero popular infantil español” de Juan Hidalgo Montoya, aparece otra versión en la que se cambia el orden de algunas estrofas y ciertas palabras, titulada “En la calle del turco”. Existe otra versión en “Cancionero infantil español” de Sixto Córdova y Oña, de 1947.

en el paseo real.

Dos balazos le dieron

en *mitá* el corazón,

dos balazos le dieron

a tiro de cañón.

El día dos de enero

le dijeron a Prim:

- Retírese usted al campo,

que le quieren herir.

- Si me quieren herir,

que me dejen hablar,

para entregar las armas

al otro general.

Por la escalera abajo

baja el hijo mayor:

- ¿Quién ha sido el infame

que a mi padre mató?

Habrá sido un descuido

o habrá sido a traición.

Aunque soy chiquitito,

y no tengo la edad,

la muerte de mi padre

la tengo que vengar.

Comentado [J200]: Muerte: *se dan detalles de la muerte del general Prim como el lugar, la hora, ...*

Comentado [J201]: Muerte y Violencia: *se describe cómo fue la muerte, en este caso “dos balazos a tiro de cañón”, lo que indica que se trata de un asesinato.*

Comentado [J202]: Muerte y Miedo: *con antelación a su muerte, se le avisa a Prim de que pretenden matarlo.*

Comentado [J203]: Muerte y Violencia: *el hijo promete que vengará la muerte de su padre, pese a su temprana edad.*

ANILLITO DE ORO

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

La niña que vino de Sevilla
y trajo un delantal muy majo
y ahora el delantal se ha roto,
la niña llora.

Comentado [J204]: Tristeza: la niña llora porque su delantal se ha roto.

LA POBRE MUÑECA

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

La pobre muñeca,
qué enfermita está
si no viene el medico no se curará.
No ríe, ni llora, ni dice “mamá”.

Ay, pobre muñequita,
ay, pobre muñequita,
ay, pobre, pobre, qué enfermita está,
ay, pobre, pobre, si se morirá.

Comentado [J205]: Enfermedad: la muñequita se encuentra muy enferma.

Comentado [J206]: Muerte: se hace referencia a la posibilidad de que finalmente la muñequita muera por su enfermedad.

LA RANA

Referencia: Hidalgo, J. (1998). *Cancionero popular infantil español*. Zaragoza: Tico Música, S.A.

Cu-cú, cantaba la rana,

Cu-cú, debajo del agua.
Cu-cú, pasó un caballero,
Cu-cú, con capa y sombrero.
Cu-cú, pasó una señora,
Cu-cú, con traje de cola.
Cu-cú, pasó un marinero,
Cu-cú, vendiendo romero.
Cu-cú, le pidió un ramito,
Cu-cú, no le quiso dar,
Cu-cú, y se echó a llorar.

LA SINDA

Referencia: Hidalgo, J. (1998). Cancionero popular infantil español. Zaragoza: Tico Música, S.A.

Ya no va la Sinda
por agua a la fuente,
ya no va la Sinda,
ya no se divierte.

Ya no va la Sinda
por agua al arroyo,
ya no va la Sinda,
ya no tiene novio.

Ahí la tienes, bailalá, bailalá
no la rompas el mandil, el mandil,
mira que no tiene otro

Comentado [J207]: Tristeza: el desenlace de la historia acaba con la rana llorando por no haber recibido romero de parte del marinero. Incluso puede imaginarse un estado continuo de tristeza de la rana, que ve pasar a la gente pero nadie le presta atención.

Comentado [J208]: Tristeza: el desenlace de la historia acaba con la rana llorando por no haber recibido romero de parte del marinero. Incluso puede imaginarse un estado continuo de tristeza de la rana, que ve pasar a la gente, pero nadie le presta atención.

Comentado [J209]: Tristeza: además ahora no tiene novio, y antes sí. Otro ejemplo más de que la Sinda ahora es menos feliz que antes.

la pobrecita infeliz.

Comentado [J210]: Tristeza: el propio narrador la define como “pobrecita infeliz”

Mi madre no quiere
que vaya al molino,
porque el molinero
se mete conmigo.

Comentado [J211]: Tristeza y Violencia: además, es objeto de burla por parte de los demás, en este caso, del molinero.

Mi madre no quiere
que al molino vaya
porque cuando bajo,
me rompo la saya.

Comentado [J212]: Tristeza: la mala suerte también le acompaña y su madre le prohíbe ir a ciertos sitios que le gustan. Toda la canción trata de ejemplificar la tristeza de la Sinda.

Ahí la tienes...

LA SOGA TIRADA

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

La sogá tirada,
tres años estuve
hablando con ella
después de doncella,

la volví a dejar,
le dije, chiquilla,
míralo que haces, cada disparate
que te ha de pensar.

anoche a las una,
cuando desperté,
desperté asustada
de lo que soñé.

Comentado [J213]: Miedo: la mujer siente miedo al despertarse.

Soñé que a mi lado
había un herrero
que le relucían
los anillos en el dedo.

María, abre la puerta,
la del portillo,
y tírame el pañuelo,
que vengo herido.

Si te han herido,
vete, vete al hospital,
la venda de tu padre
allí te pondrán.

Comentado [J214]: Enfermedad: se describe a un hombre herido.

LA TARARA³⁹

Referencia: Hidalgo, J. (1998). Cancionero popular infantil español. Zaragoza: Tico Música, S.A.

Tiene La Tarara
un vestido blanco
que solo se pone
en el Jueves Santo

*La Tarara, sí,
La Tarara, no;
La Tarara, madre,
que la bailo yo.*

Tiene La Tarara
un dedito malo,
que no se lo cura
ningún cirujano.

La Tarara, sí, ...

Tiene La Tarara
un cesto de frutas
y si se las pido
me da las maduras.

Comentado [J215]: Enfermedad: *La Tarara* tiene un dedo malo que ningún médico puede curárselo.

³⁹ Existe una versión titulada "Tiene la Tarara" en "Cancionero infantil español" de Sixto Córdova y Oña, de 1947.

La Tarara, sí, ...

Tiene La Tarara
un cesto de flores,
que si se las pido,
me da las mejores.

La Tarara, sí, ...

LA TORRE, EN GUARDIA

Referencia: Hidalgo, J. (1998). *Cancionero popular infantil español*. Zaragoza: Tico Música, S.A.

La torre, en guardia,
la torre, en guardia,
la van a destruir.

La torre, en guardia,
la torre, en guardia,
no la destruirán.

Iré a quejarme,
iré a quejarme
al señor capitán.

Vaya a quejarse,

Comentado [J216]: Violencia: la canción en sí narra una situación de urgencia en una guerra. Han de proteger una torre del ataque enemigo.

vaya a quejarse
al gran Rey de Borbón.

Mi Rey, mi Príncipe,
mi Rey, mi Príncipe,
a sus pies estoy yo.

Mi coronel,
mi capitán,
pedid lo que queráis.

Pido dos pajes,
pido dos pajes,
la torre a construir.

Coged dos pajes,
coged dos pajes,
que os quiero yo servir.

LA VIUDITA DEL CONDE CABRA⁴⁰

Referencia: Hidalgo, J. (1998). *Cancionero popular infantil español*. Zaragoza: Tico Música, S.A.

¿Quién dirá que la carbonerita,
quién dirá que la del carbón,

⁴⁰ Existe otra versión titulada "La viudita" en "Cancionero infantil español" de Sixto Córdova y Oña, de 1947.

quién dirá que no soy casada,

quién dirá que no tengo amor?

Comentado [J217]: Tristeza: parece ser una respuesta a comentarios de la gente respecto a su situación, al parecer desdichada.

La viudita, la viudita,

la viudita se quiere casar

con el Conde, Conde de Cabra,

Conde de Cabra se le dará.

Yo no quiero Conde de Cabra,

Conde de Cabra, ¡triste de mí!,

yo no quiero Conde de Cabra,

que sólo quiero quererte a ti.

Comentado [J218]: Tristeza y desamor: se expresa la tristeza que siente la viudita respecto a su situación amorosa.

LA VIUDITA DEL CONDE LAUREL⁴¹

Referencia: Gil, B. (1964). Cancionero infantil. Madrid: Taurus.

[Canta el corro con la viudita dentro]

Fresca una mañana,

que al campo salí,

a cortar las flores

de mayo y abril.

[La viudita]

Yo soy la viudita

del conde Laurel,

Comentado [J219]: Muerte: una niña interpreta a una viuda en esta canción infantil.

⁴¹ Existe una versión titulada "La viudita del Conde Laurel" en el "Cancionero popular infantil español" de Juan Hidalgo Montoya muy similar a la presente. También otra titulada "Hermosas doncellas" en el "Cancionero infantil español" de Sixto Córdova y Oña de 1947.

que quiero casarme
y no tengo con quién.

Comentado [J220]: Desamor: no tiene con quién casarse pese a que quiere, debido a la muerte de su difunto marido.

[El corro]

Pues siendo tan bella,
no tiene con quién,
elija a su gusto
que aquí tiene “usté”.

[Viudita]

Elijo a María (*por ejemplo*),
por ser la más bella,
la blanca azucena
de todo el jardín.

LAS DOCE ESTÁN DANDO

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

Las doce están dando
y el Niño llorando.
La Virgen María
lo está consolando.

Comentado [J221]: Miedo: la virgen consuela el llanto de su hijo, seguramente provocado por el miedo.

Niño, niño, niño,
si tú te duermes,
dulces te da un ángel,

cuando despiertes.

Los ángeles todos
han acordado,
dar dulces al niño,
cuando no es malo.

LAS GLORIAS DE TERESA

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

Las glorias de Teresa⁴²,
corazón, corazón, Teresita;
las glorias de Teresa,
las quiero yo cantar,
las quiero yo cantar,
las quiero yo cantar.

A la edad de siete años
la vida quiso dar,
y la sangre por Cristo
la quiso derramar.

Al salir por la puerta,
se tuvo que parar,

Comentado [J222]: Muerte: a la edad de 7 años ya estaba dispuesta a entregar su vida por su fe.

⁴² Parece tratarse de Teresa de Jesús, un personaje importante en la historia de España, nacida 23 años después de que Colón pisara tierras americanas. Mantuvo una vida de clausura en varios conventos, algunos de ellos fundados por ella misma.

que le dijo la Virgen,
Teresa, ¿Dónde vas?

Yo me voy a los moros,
los quiero conquistar
No vayas, no, Teresa,
que te van a matar;

Comentado [J223]: Violencia: Teresa quiere luchar contra los moros que poblaban gran parte del país.

Comentado [J224]: Muerte: la Virgen anuncia la muerte que le espera si finalmente va al campo de batalla.

vete y funda conventos,
el cielo ganarás,
que en la torre más alta
la palma encontrarás.

LAUDATE

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

“*Laudate púeri Dóminum
laudate nomen Dómini*”.

A un niño pequeñito
se lo llevó, se lo llevó
la muerte, la muerte

Comentado [J225]: Muerte: se hace referencia a la muerte de un niño pequeño.

Los niños cantaban
de esta suerte:
“*Kyrie eleison*”

LE HA PEDIDO LA NIÑA AL FRAILE

Referencia: Gil, B. (1964). Cancionero infantil. Madrid: Taurus.

Le ha pedido la niña al fraile,
le ha pedido y le pidió;
le ha pedido sus hebillas
y el fraile se las mandó.
Ya se quedó el fraile desenhebillado
y sin cordón.

[Estribillo]

Le llevaron
a Lisboa.
Desde Lisboa
a Borbón;
le metieron
en la cárcel,
le prendieron
por ladrón.

Comentado [J226]: Violencia: *encarcelan al fraile, presuntamente inocente ya que lo único que nos cuentan que hace es prestarle a la niña todo lo que le pide.*

Comentado [J227]: Muerte y Violencia: *tras su encarcelamiento, le condenan a muerte en la hoguera.*

Le ha pedido la niña al fraile,
le ha pedido y le pidió;
le ha pedido sus zapatos,
y el fraile se los mandó.
Ya se quedó el fraile,
desenzapatado,
desenhebillado

y sin cordón.

[Estribillo]

Le ha pedido la niña al fraile,
le ha pedido y le pidió;
le ha pedido sus calcetas
y el fraile se las mandó.
Ya se quedó el fraile,
desencalcetado,
desenzapatado,
desenhebillado
y sin cordón.

[Estribillo]

[Se sigue repitiendo la misma secuencia, con: calzones-desencalzonado; chaqueta-desencahetado]

LOS NABOS

Referencia: Gil, B. (1964). Cancionero infantil. Madrid: Taurus.

Mi abuelo tenía un huerto
que tenía muchos nabos.
- Apareja la borrica,
que voy a vender los nabos.
- ¿A como da *usté* la libra?

- A dos *riales* la voy dando.

- Si quiere a tres perras gordas,
a más yo no se los pago.

- Guárdese *usté* las tres perras.

¡Arre, burrica del diablo!

Fue a venderlos a otro pueblo

con genio de renegado.

En la mitad del camino

le salieron los gitanos;

le quitaron la borrica

y le robaron los nabos.

Comentado [J228]: Violencia: se cabrea cuando alguien no quiere comprarle los nabos.

Comentado [J229]: Violencia y Miedo: los gitanos finalmente le roban la borrica y los nabos. Se infunde el miedo hacia esta etnia, de la que se generaliza a todos como ladrones.

LOS OJOS DE LA NIÑA

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

Los ojos de la niña,

qué bonitos son

¡Ay! resalada

de mi corazón.

La justicia en tu calle

me quiso prender,

cuerpo salado,

por venirte a ver.

Comentado [J230]: Muerte: el enamorado fue condenado a la hoguera por querer a la niña.

Ese cuerpo salado,

que le dé el aire;
cuerpo salado,
salga usted al baile.

LOS PATITOS⁴³

Referencia: Hidalgo, J. (1998). *Cancionero popular infantil español*. Zaragoza: Tico Música, S.A.

Todos los patitos
se fueron a bañar,
el más chiquitito
se quiso ahogar.

Comentado [J231]: Muerte: *el deseo del patito es intentar ahogarse.*

Su madre enfadada
le quiso pegar,
el pobre patito
se echó a llorar.

Comentado [J232]: Violencia: *la madre impone su castigo físico ante la imprudencia de su hijo.*

Comentado [J233]: Tristeza: *el patito comienza a llorar tras el enfado de su madre.*

MADRE, A LA PUERTA HAY UN NIÑO⁴⁴

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Madre, a la puerta hay un Niño,
más hermoso que el sol bello
que dice que tiene frío,

⁴³ Aparece otra versión titulada “Todos los patitos” en “Cancionero infantil español” de Sixto Córdova y Oña, de 1947.

⁴⁴ Hay hasta 4 versiones de esta misma canción en el citado Cancionero.

porque viene medio en cueros.

Pues dile que suba
y se calentará,
porque en esta tierra,
aún hay caridad.

Subió el Niño y se sentó,
y mientras se calentaba,
le preguntaba la patrona
de qué tierra y de qué patria.

Mi Padre es del cielo,
yo soy de la tierra,
mi Madre descende
de diversas tierras.

- Cómo te llamas, bien mío.
- Jesús me llamo, señora;
nombre que me dio mi Padre
para siempre desde ahora.

Vaya que es el Niño,
en todo gracioso,
en mi vida he visto,
otro más hermoso.

- Si quieres cenar, bien mío,
se te pondrá de contado
y te quedarás en casa
como Niño regalado.

- No puede ser eso,
no será, señora,
que tengo una Madre
que el cielo le adora.

- Mucho quieres a tu Madre.

- Bien la quiero, sí, señora,
si usted me dijera
dónde Ella estaba,
de rodillas fuera
hasta que la hallara.

- Hazle la cama a ese Niño
en la alcoba, con primor.

- No me haga usted a mí la cama
que mi cama es un rincón,
mi cama es el suelo
desde que nací
y hasta que me muera
ha de ser así.

A la mañana siguiente

el Niño se levantó
y le dijo a la patrona
que se quedara con Dios.

- Yo me voy al templo,
que aquella es mi casa
y allá irán ustedes
a darme las gracias.

Su Madre le anda buscando
por las calles y las plazas,
diciendo: - ¿Habéis visto
al sol de los soles,
al que nos alumbra
con sus resplandores?

- Denos las señas, Señora,
por si acaso le hemos visto.

- Su cabello es rubio
como el sol dorado,
sus labios son de rosa,
sus ojos son garzos.

- Sí, Señora, yo le he visto,
hacia el templo ha caminado
a eso de la media noche,
antes de que cantara el gallo.

Una cruz lleva en sus hombres,
una cadena arrastrando
una corona de espinas
que le van acribillando.

- Magdalena, Magdalena,
caminemos al Calvario,
cuando lleguemos allá
ya le habrán crucificado;

le habrán clavado los pies,
le habrán clavado las manos
y le meterán la lanza
por su divino costado.

La sangre que derramada
cae en un cáliz sagrado,
el hombre que la bebiese,
será bien afortunado;
será en este mundo Rey
y en el otro coronado.

Comentado [J234]: Muerte y Violencia: *le avisan a la virgen de que han visto a Jesús cumpliendo su condena y a punto de ser crucificado.*

MADRE, QUÉ RICA NOCHE

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Madre, qué rica noche,

cuántas estrellas.

Ábreme la ventana,

que quiero verlas.

Comentado [J235]: Tristeza: se denota la tristeza que le supone el no poder salir fuera de casa por su enfermedad.

Hija, no digas eso,

que estás enferma

y quiero que te cures

para las ferias.

Comentado [J236]: Enfermedad: la niña se encuentra enferma.

MAMBRÚ...ELEBÚ⁴⁵

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Mambrú se fue a la guerra;

elebú, elebú, elebá, ¡ah!

Mambrú se fue a la guerra,

no sé cuándo vendrá.

Comentado [J237]: Violencia: el protagonista está luchando en una guerra.

Si vendrá por Pascua;

elebú, elebú, elebá, ¡ah!

⁴⁵ Temática y final muy similares a “Elisa de Mambrú” que aparece en “Cancionero Infantil” de Bonifacio Gil de 1964. Existe otra versión muy similar titulada “Mambrú... qué dolor” en el “Cancionero infantil español” de Sixto Córdova y Oña, de 1947. En este mismo cancionero aparecen hasta 8 versiones distintas de Mambrú.

si vendrá por la Pascua
o por la Trinidad.

La Trinidad se acaba,
Mambrú no viene ya.
Veó venir a un paje,
qué noticias traerá.

Comentado [J238]: Tristeza: la supuesta amante denota tristeza y preocupación por el estado de su amado y su ansiada vuelta.

Las noticias que traigo,
Mambrú se ha muerto ya.
Vístase usted de luto
y échese usted a llorar;

Comentado [J239]: Muerte: se le comunica a la amante, sin tapujos, que Mambrú ha muerto.

Comentado [J240]: Tristeza: casi de manera imperativa se anima a la mujer a que llore.

No llore usted, señora,
que le he visto enterrar:
la caja lleva de oro,
la tapa de cristal.

y encima de la tapa
tres coronitas van
y encima las coronas
la Virgen del Pilar.

Y al lado de la Virgen
tres pajaritos van,
cantando pío, pío,
cantando pío, pa.

Comentado [J241]: Muerte: descripción del entierro y el ataúd del difunto.

MAÑANA ME VOY A PALMA⁴⁶

Referencia: Hidalgo, J. (1998). *Cancionero popular infantil español*. Zaragoza: Tico Música, S.A.

Mañana me voy a Palma,
pasar el río no puedo,
pásame, Pepe del alma,
con tu caballo ligero.

Por las montañas
de Santander,
la vi llorosa
y le pregunté:

- Dime, niña, ¿Por qué lloras?
- ¡Porque tengo que llorar!,
porque ha pasado mi amante
y no me ha querido hablar

Con otra dama
se va a casar
y a mí solita
me va a dejar.

Comentado [J242]: Tristeza: la protagonista se encuentra llorando por lo ocurrido.

Comentado [J243]: Desamor: el motivo de la tristeza de la protagonista es que su amor no es correspondido, y además se ha enterado de que su amante ya se va a casar con otra.

⁴⁶ Existe una versión en "Cancionero infantil español" de Sixto Córdova y Oña, de 1947.

MAÑANITA

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Mañanita yo corría,
mañanita yo corría
desde el llano al encinar,
nani, nani,
desde el llano al encinar,
nani, nina.

Me encontré una cabrita
que cantaba el lirolá.

La cabrita que está sola,
no hace más que suspirar.

Comentado [J244]: Tristeza: la cabrita se encuentra triste y sola, por ello no para de suspirar.

ME CASÓ MI MADRE⁴⁷

Referencia: Gil, B. (1964). *Cancionero infantil*. Madrid: Taurus.

Me casó mi madre,
chiquita y bonito, y *olé,*
con un valenciano
que yo no quería, con un valenciano
que yo no quería.

Comentado [J245]: Violencia: la niña es casada con un hombre al que no ama, por la fuerza.

⁴⁷ Existe otra versión titulada “Me casó mi madre” en el “Cancionero popular infantil español” de Juan Hidalgo Montoya, muy similar. Otra más en “Cancionero infantil español” de Sixto Córdova y Oña, de 1947.

A la media noche,
el turno salía, y *olé*,
a buscar su maja
por la calle arriba,
a buscar su maja
por la calle arriba.

Ese valenciano,
que yo aborrecía, y *olé*,
tomó espada en mano,
fue a rondar la villa,
tomó espada en mano,
fue a rondar la villa.

Fuíme detrás de él
por ver donde iba, y *olé*,
yo le *vide*⁴⁸ entrar
en *cá*⁴⁹ de su amiga,
yo le *vide* entrar
en *cá* de su amiga.

Me puse a escuchar,
por ver que decía, y *olé*,
y le oí decir:
- Ábreme, mi vida,

Comentado [J246]: Tristeza: la narradora no es feliz con su esposo.

⁴⁸ Significa "yo le vi entrar".

⁴⁹ Casa

le oí decir:

- Ábreme, mi vida,

Comentado [J247]: Desamor: *la mujer descubre que su esposo tiene una amante.*

Ábreme, mi alma,

ábreme, querida, y *olé*,

porque a ti te doy

jubón y basquiña,

y a la mi mujer

palos y fatigas.

Comentado [J248]: Violencia: *además de tener una amante, el hombre afirma que a su esposa la maltrata.*

Por entre la puerta

vide lo que había, y *olé*;

mesas *vide* puestas

con ricas comidas (*bis*).

Me volví a mi casa,

triste y afligida, y *olé*,

cerrando mi puerta,

como hacer solía,

con siete cerrojos

y una tranca encima.

Comentado [J249]: Tristeza y desamor: *la mujer regresa a su casa triste tras el descubrimiento.*

Me puse a cenar,

comer no podía, y *olé*,

le *vide* venir

por la calle arriba,

la capa terciada,

la espada ceñida.

Se acercó a mi puerta,
con habla cansina, y *olé*,
comenzó a decir:

- Ábreme, vida mía,
que vengo cansado
de rondar la villa.

- No vienes cansado
de rondar la villa, y *olé*,
vienes de cenar
*den cá*⁵⁰ de tu amiga,
vienes de cenar
den cá de tu amiga.

- Maldita mujer:

¿quién te lo diría, y *olé*?

- Hombre del demonio,
yo que lo sabía;
hombre del demonio,
yo que lo sabía.

Comentado [J250]: Violencia: *discuten insultándose mutuamente.*

Dándome un guantazo,

me dejó tendida, y *olé*;

me salí de casa,

Comentado [J251]: Violencia: *agresión a la mujer por parte del marido.*

⁵⁰ Significa “de casa de tu amiga”.

llame a la justicia,
me salí de casa,
llame a la justicia.

Lleváronle preso,
como hacer solían, y *olé*,
y al echar a andar
dijo: - Adiós, María,
y al echar a andar
dijo: - Adiós, María.

Mujercita hermosa,
boca de piñón, y *olé*,
que por ti me llevan
a la Inquisición⁵¹,
que por ti me llevan
a la Inquisición.

Comentado [J252]: Miedo: el hombre tiene miedo del castigo que puede recibir por parte de la Inquisición.

MES DE MAYO

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

Mes de mayo,
mes de mayo,
mes de mayo y primavera,

⁵¹ Antiguo tribunal eclesiástico establecido para descubrir y castigar las faltas contra la fe o las doctrinas de la Iglesia

cuando todos los soldados,
cuando todos los soldados,
se marchaban a la guerra,
cuando todos los soldados,
se marchaban a la guerra.

Comentado [J253]: Violencia: *se describe una escena de un ejército en dirección a la guerra.*

Unos ríen, otros cantan,
otros se mueren de pena;
y el que va en medio de todos
es el que más dolor lleva.

El capitán le pregunta
la causa de su tristeza,
y de este modo el soldado
a su pregunta contesta:

Comentado [J254]: Tristeza: *descripción de la inmensa tristeza que padece uno de los soldados.*

- No me aflijo por mis padres,
pues quedan bien en mi tierra;
me aflige una muchachita
que allí dejé muy enferma.

Comentado [J255]: Tristeza y Enfermedad: *la causa de la tristeza es haber abandonado a su amada muy enferma.*

- ¡Coge tu caballo y vete,
márchate corriendo a verla!...
En la mitad del camino
le salió una sombra negra.

Aparta de mi camino,

aparta, y no me detengas.

La sombra negra le dice:

- No me busques, que soy muerta.

Comentado [J256]: Muerte: *el fantasma de su amada le comunica su recién fallecimiento.*

MI ABUELO TENÍA UN HUERTO⁵²

Referencia: Hidalgo, J. (1998). *Cancionero popular infantil español*. Zaragoza: Tico Música, S.A.

Mi abuelo tenía un huerto
que criaba ricos nabos,
tra-la-rá,
que criaba ricos nabos.

También tenía un borrico
que lo llevaba al mercado,
tra-la-rá,
que lo llevaba al mercado.

En el medio del camino
le salieron los gitanos,
tra-la-rá,
le salieron los gitanos.

Le robaron el borrico
y le dejaron los nabos,
tra-la-rá,

⁵² Muy similar a “Los nabos”. Música de “Vamos a contar mentiras”.

y le dejaron los nabos.

MI CANARIO⁵³

Referencia: Hidalgo, J. (1998). *Cancionero popular infantil español*. Zaragoza: Tico Música, S.A.

Un canario tuve yo,
con cariño lo traté,
mas el pícaro pió,
alzó las alas y se fue.

¡Ay, mi pipí!,

¡ay, mi pipá!

¡Escucha mi dolor,

y vuelve aquí!

Comentado [J257]: Tristeza: el narrador se encuentra muy triste y lamenta la pérdida de su pájaro, pidiendo su vuelta a la desesperada.

Pajaritos que voláis,

si habéis visto a mi pipí,

decirle, por caridad,

que no se olvide de mí.

Comentado [J258]: Tristeza: el fruto de su dolor es la posibilidad de que el pájaro se olvide de él.

¡Ay, mi pipí!,

¡ay, mi pipá!

¡No corráis así,

me canso ya!

⁵³ Aparece otra versión titulada “Un canario” en “Cancionero infantil español” de Sixto Córdova y Oña, de 1947.

NANAS ANDALUZAS

Referencia: Gil, B. (1964). Cancionero infantil. Madrid: Taurus.

Niño chiquirritito,

de pecho y cuna,

¿Dónde estará tu madre

que no te arrulla? A-a-a.

Comentado [J259]: Tristeza: ausencia de la madre, debido posiblemente por tratarse de un niño huérfano o abandonado. La madre no le arrulla (dar mimos, adormecer al niño con ternura).

En la puerta del cielo

venden zapatos

para los angelitos

que están descalzos. A-a-a.

NUBLADITO ESTÁ EL CIELO

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Nubladito está el cielo,

de nubes blancas nublado,

con un caballito blanco,

de ricas manchas manchado,

cuando, a las dos de la tarde,

un moro se ha presentado

con los dientes de su boca

despedaza a los cristianos.

Comentado [J260]: Muerte y Violencia: se detalla cómo un moro da muerte a cristianos a mordiscos.

POBRE NIÑA

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Pobre niña, ¿Por qué lloras,

reclinada sola ahí?

Es que vivo sin cariño,

tuve madre y la perdí.

Comentado [J261]: Tristeza: le preguntan a la niña la causa de su tristeza.

Comentado [J262]: Muerte: la niña explica que su madre murió.

De pequeñita en la cuna

me enseñaron a decir:

papá, mamá, teta, nano

y otras cositas así.

Duérmete, niña, en la cuna,

tu mamá te quiere mucho

tu papá te va a traer

dulces en mi cucurucho.

POPEYE

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Popeye marino soy,

encima de un buque voy,

el que me diga que no,

las muelas le arranco yo.

¡Chim pon! ¡Apón!

Comentado [J263]: Violencia: Popeye se presenta a sí mismo comenzando por su faceta más violenta y agresiva.

A Popeye gusta el vino,
a Popeye gusta el pan,
a Popeye gusta todo,
menos ir a trabajar.

Popeye se fue a bañar
y no tenía jabón;
la mano metió en el bolso
y sacó jabón de olor.

A qué marinero escojo,
a aquel que le falte un ojo,
a aquel que no mira bien,
Popeye el marino es.

POR EL BOSQUE

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

Por el bosque un niño
paseando iba,
cuando entre unas plantas
vio una florecilla.

Flor hermosa y pura,
que resplandecía

entre oscuras matas
como una pupila.

¿Qué haces –le dijo–
solitaria y linda?
Ven a mis vergeles,
crecerás altiva

y entre bellas flores
que mi hermana cuida
serás venturosa,
y la preferida.

Ven; aquí tus galas,
aunque son tan ricas,
para todo el mundo
son desconocidas.

Mas la flor modesta,
respondió sencilla:

No; que en tus vergeles
me marchitaría.

Déjame aquí sola
con la noche, amiga,
con la aurora bella,
con el claro día.

Comentado [J264]: Muerte: la flor asegura que el cambio de lugar acabaría con ella.

No me dará el mundo
la apreciada dicha
que disfruto ahora
sin favor, ni envidia.

Se calló. El niño
la besó, y con vista
desmayada y tiste,
se volvió a la vida.

Comentado [J265]: Tristeza: al niño le entristece que la flor le haya dicho que no quiere irse con él.

POR ESTAR PEINANDO

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

Por estar peinando,
pelucos de ratón,
entraron en tu casa,
robaron el mesón.

Robaron el mesón,
la sal con el salero,
la tapa y el puchero,
la cama y el jergón,
la tu camisa nueva
y el mío camisón.

Comentado [J266]: Violencia: se enumera todo lo que se robó en la casa del protagonista.

POR LA CARRETERA SUBE⁵⁴

Referencia: Hidalgo, J. (1998). *Cancionero popular infantil español*. Zaragoza: Tico Música, S.A.

Por la carretera sube,

¿Quién sube?, ¿Quién sube?

Facundo con un farol, farol, farol,

en busca de los civiles, civiles, civiles,

que en su casa hay un ladrón, ladrón, ladrón,

que va a robar los cristales, cristales, cristales,

de la ventana y el balcón, balcón, balcón.

Comentado [J267]: Violencia: se narra una escena de cierta violencia como puede ser un robo.

POR SER APLICADITA

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Por ser aplicadita,

por ser aplicadita

Tudela, Navarra,

fa, sol, la, si,

me ha dado papá,

me ha dado papá,

ocho duros en plata,

ocho duros en plata,

Tudela, Navarra,

⁵⁴ También aparece en “Cancionero infantil español” de Sixto Córdova y Oña, de 1947.

fa, sol, la, si,
los quiero gastar,
los quiero gastar.

Uno en una muñeca,
dos en un collar,
cuatro para los pobres
de la caridad.

una vela a la Virgen
de la Soledad
para que nos conserve
a papá y mamá.

Comentado [J268]: Muerte: una de las preocupaciones de la niña, y por la que pide a la Virgen de la Soledad, es la muerte de sus padres.

PRIMERA ESTACIÓN

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Primera estación del Norte,
qué mala suerte has tenido;
la máquina de Linares
a Manolito ha cogido.

Comentado [J269]: Muerte: posible alusión a la muerte del torero “Manolete”, en la plaza de Linares el mismo año de publicación de este cancionero.

QUÉ HACES AHÍ, MOZO VIEJO

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Qué haces ahí, mozo viejo,

que no te casas

y te estás arrugando

como las pasas.

Comentado [J270]: Muerte: se alude a la proximidad de la muerte del viejo, que puede impedirle el casarse alguna vez en su vida y por ello le advierten.

qué resaladina,

que dame la mano

qué resaladina,

que vengo cansado.

QUÉ HERMOSOS SON LOS DULCES

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

Qué hermosos son los dulces;

ay, qué ricos están:

sí, sí, sí,

qué hermosos son los dulces,

ay, qué ricos están;

pobre de mí,

pobre de mí.

Para mí no hay ninguno

porque hice el holgazán,

sí, sí, sí,

para mí no hay ninguno

porque hice el holgazán

pobre de mí, pobre de mí.

Comentado [J271]: Tristeza: se encuentra triste y arrepentido por no haber estudiado en su niñez, y por ello tener que renunciar a ciertos placeres de la vida, en este caso los dulces.

Llenos de monigotes
mis libritos están;
sí, sí, sí,
llenos de monigotes
mis libritos están;

Es que siempre pintaba
en vez de estudiar,
es que siempre pintaba,
en vez de estudiar.

QUIQUIRIQUÍ, CANTAD

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

Quiquiriquí, cantad sin fin.
Cacaracá, cantad sin parar:
¡ay, quiquiriquí, caracá, caracá,
vaya algarabía que vamos a armar.

El gallo ha muerto, ¡qué dolor!
ya no dirá más cocodrí, cocodrá.
Cocodrico, drico, dricodrá.

Comentado [J272]: Muerte: se anuncia la muerte del gallo.

QUISIERA SER TAN ALTA⁵⁵

Referencia: Hidalgo, J. (1998). *Cancionero popular infantil español*. Zaragoza: Tico Música, S.A.

Quisiera ser tan alta
como la Luna,
¡ay!, ¡ay!
como la Luna,
como la Luna,
para ver los soldados
de Cataluña,
¡ay!, ¡ay!
de Cataluña,
de Cataluña.

Comentado [J273]: Violencia: *el deseo de la narradora (presumiblemente una niña) es ser tan alta como la luna para poder ver a soldados, para tener una buena visión de un conflicto bélico.*

De Cataluña vengo
de servir al Rey,
¡ay!, ¡ay!
de servir al Rey,
de servir al Rey,
con licencia absoluta
de mi coronel,
¡ay!, ¡ay!
de mi coronel,
de mi coronel.

Comentado [J274]: Violencia: “servir al Rey” en el contexto de la canción no es más que ir a la guerra y matar en nombre de dicho rey.

⁵⁵ Existe otra versión titulada “Quisiera ser tan alta” en el “Cancionero infantil español” de Sixto Córdova y Oña de 1947.

Al pasar por el puente
de Santa Clara,
¡ay!, ¡ay!
de Santa Clara,
de Santa Clara,
se me cayó el anillo
dentro del agua,
¡ay!, ¡ay!
dentro del agua,
dentro del agua.

Al sacar el anillo
saqué un tesoro,
¡ay!, ¡ay!
saqué un tesoro,
saqué un tesoro:
una Virgen de plata
y un Cristo de oro,
¡ay!, ¡ay!
y un Cristo de oro,
y un Cristo de oro.

RABIA, RABIÑA

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Rabia, rabiña,
que tengo una piña,
que tiene piñones
y tú no te los comes:

hache, i, jota, k
ele, elle, eme, a
que si tú no me quieres,
otro amante me querrá;

hache, i, jota, k,
ele, elle, eme, o,
que si tú no me quieres,
otro amante tendré yo.

Comentado [J275]: Desamor: parece tratarse de una mujer de amor no correspondido. Ésta intenta aclararle a su amor platónico que no le importa si no la ama.

RATÓN LINDO

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Ratón lindo,
ratón lindo,
no salgas, no,
de ese rincón.

Te han puesto ahí
una trampa;
si das con ella,
te morirás.

No morirás.

Sí morirás.

No morirás.

Comentado [J276]: Muerte: continua alusión a la posible muerte del ratón.

RATÓN, QUE TE PILLA EL GATO

Referencia: Hidalgo, J. (1998). *Cancionero popular infantil español*. Zaragoza: Tico Música, S.A.

Ratón, que te pillas el gato,
ratón que te va a pillar;
si no te pillas esta noche
te pillas en la madrugada.

Comentado [J277]: Muerte y Violencia: no deja de ser una canción en la que el narrador comunica al ratón su inminente muerte por parte del gato.

RIQUIRRÁ

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Riquirrá, riquirrá,
los maderos de San Juan,
piden pan, no se lo dan,
piden queso, les dan un hueso
y le cortan el pescuezo.

Comentado [J278]: Muerte y Violencia: cuando los maderos piden queso se les da muerte.

SALGA USTED A BAILAR

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

Salga *usté*⁵⁶ a bailar,
pulidito caballero,
salga *usté* a bailar
con mucha sal y salero.

Con el zapato

mate usted bien la araña;

y con el tacón,

da la vuelta, resalada.

Comentado [J279]: Muerte y Violencia: *la primera recomendación al bailar es dar muerte a una araña.*

SAN JOSÉ Y LA VIRGEN

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

San José y la Virgen
se van a embarcar
en chalupa de oro,
en agua de azahar.

La Virgen lavaba,
San José tendía
y el Niño lloraba

⁵⁶ Usted

de hambre que tenía.

Comentado [J280]: Tristeza: el niño Jesús llora a razón del hambre que pasaba.

SE MURIÓ

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Se murió la madre mía,

se murió la madre mía.

Comentado [J281]: Muerte: se anuncia la muerte de la madre.

Ya no tengo en el mundo

quien me ame. ¡Ay, ay, ay!

Comentado [J282]: Tristeza: se denota la tristeza de el/la huérfano/a debido a la soledad que le va a producir su pérdida.

SI LA NIEVE RESVALA

Referencia: Hidalgo, J. (1998). *Cancionero popular infantil español*. Zaragoza: Tico Música, S.A.

Si la nieve resbala por el sendero,

ya no veré a la niña que yo mas quiero.

¡Ay!, amor, si la nieve resbala,

¡qué haré yo!

Comentado [J283]: Desamor y Tristeza: el narrador relata una breve y triste historia en la que expresa su desesperación por ver a su amada y cómo le preocupa el no poder verla.

SI QUERÉIS QUE OS CUENTE

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Si queréis que os cuente

este desposorio

tiñosa⁵⁷ es la novia,

⁵⁷ Que padece tiña.

tiñoso es el novio,

tiñoso el padrino,

también la madrina

y los convidados

todos tienen tiña⁵⁸.

El monaguillin,

que la misa ayudaba,

otro poquitito

de tiña rascaba,

hasta el sacristán,

que sube a la torre,

otro poquitito

de tiña le corre.

Y la cocinera

que está en la cocina,

con la cucharilla

se rasca la tiña,

y todos los hijos

que luego tuvieron,

llenitos de tiña,

Comentado [J284]: Enfermedad: *se describe como todos los participantes de una boda tenían tiña.*

⁵⁸ Cada una de las enfermedades producidas por diversos parásitos en la piel del cráneo, y de las cuales unas consisten en costras y ulceraciones, y otras ocasionan solo la caída del cabello.

de tiña murieron.

SOLDADITO

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Soldadito soy,
soy quinto de ayer,
a la guerra voy,
pero he de volver.

Comentado [J285]: Violencia: *un soldado se marcha a luchar a la guerra.*

La la la la la la la... Un dos tres.

La la la, un dos tres.

La la la, un dos tres.

La la la. Plum, plum, plum.

SOLDADO DE A CABALLO

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Soldado de a caballo

¿Por qué te fuiste,
por qué te fuiste?
pensabas que en la guerra
daban confites,
anda y no temas,
que mi caballo lleva
silla y bandera.

Comentado [J286]: Violencia: *pregunta al caballero el porqué de su marcha a la guerra.*

Comentado [J287]: Miedo: *se hace referencia al posible temor que puede provocar la guerra en el soldado de a caballo.*

SOLEDAD EN QUE YO VIVO

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Soledad en que yo vivo,
Soledad triste de mí,
no tengo padre, ni madre,
ni quien se acuerde de mí.

Solo tengo un hermanito
que está muy lejos de aquí,
con criados y lacayos
y coche para salir.

Un día, hallándome sola,
a dos hombres vi venir;
el uno me pidió agua,
y otro pan, vino a pedir.

Uno era un fiero verdugo
que me quería matar
y el otro era un angelito
que me venía a salvar.

Comentado [J288]: Tristeza: la protagonista describe su profunda tristeza provocada por la soledad en la que vive.

Comentado [J289]: Muerte y Violencia: uno de los hombres a los que socorrió era realmente un verdugo que pretendía acabar con su vida.

TENGO UNA MUÑECA⁵⁹

Referencia: Gil, B. (1964). Cancionero infantil. Madrid: Taurus.

Tengo una muñeca
vestida de azul,
con zapato blanco
forrado de tul.

Y media calada,
de estilo andaluz,
y cuerpo escotado
con su canesú.

La saqué a paseo,
se me constipó;
la tengo en la cama
con mucho dolor.

Comentado [J290]: Enfermedad: *la muñeca se encuentra enferma en la cama.*

Dos y dos son cuatro,
cuatro y dos son seis,
seis y dos son ocho
y ocho dieciséis.

Y ocho veinticuatro,
y ocho treinta y dos:

⁵⁹ Existe una versión titulada “Tengo una muñeca” en el “Cancionero popular infantil español” de Juan Hidalgo Montoya, algo más breve pero casi idéntica. Otras dos versiones, más breves, aparecen en “Cancionero infantil español” de Sixto Córdova y Oña, de 1947.

ánimas benditas

me arrodillo yo.

Comentado [J291]: Tristeza y muerte: pide al cielo por su muñeca, teme que vaya a morir.

Me gustan los pollos,
digo la verdad,
si son elegantes
y de sociedad.

Pero si son cursis,
¡qué calamidad!
en el mismo instante
calabazas dan.

TRES PALOMITAS

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

Tres palomitas
en un palomar,
suben y bajan
al pie del altar;

la Virgen sube al cielo,
se quita el manto azul,
se pone el manto negro,
por la muerte de Jesús.

Comentado [J292]: Muerte: la virgen se viste de luto por la muerte de su hijo.

que llama, que llama
el Niño Jesús,
que viene cansado
de andar con la cruz.

Comentado [J293]: Violencia: se hace referencia a la tortura a la que fue sometida Jesucristo.

TU MADRE ES UNA TONTA

Comentado [J294]: Violencia: en este caso verbal. Toda la canción es en sí un insulto a la madre y el padre del receptor.

Referencia: Hidalgo, J. (1998). *Cancionero popular infantil español*. Zaragoza: Tico Música, S.A.

Tu madre es una tonta,
tú “cairás”,
y ahora lo verás,
y ahora sí,
tu madre es una tonta,
“qui-qui-ri-quí”,
tu padre un tonto,
señor Joaquín,
tu padre un tonto.

Que se come las peras,
tu “cairás”,
y ahora lo veras,
y ahora sí,
que se come las peras,
“qui-qui-ri-quí”,
con rabo y todo,
señor Joaquín,

con rabo y todo.

U, U, U, LOS LADRONES

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

U, u, u. Que somos los ladrones,
que venimos a robar
a Doña Ana, doña Ana.

Doña Ana no está aquí,
que está cogiendo flores
de su jardín.

Comentado [J295]: Violencia: los ladrones reconocen su intención de robar.

UN PADRE TUVO TRES HIJAS⁶⁰

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Un padre tuvo tres hijas
como tres barras de plata
y la más chiquirritita,
Delgadina se llamaba.

Un día estando jugando,
dijo al Rey que la miraba
Delgada estoy, padre mío,
porque estoy enamorada.

⁶⁰ Existen hasta 4 versiones más de “Delgadina” en este mismo Cancionero.

Un día, estando comiendo,
su padre la remiraba.
- Qué miras, padre mío,
que me miras a la cara.

- Que he de mirarte, mala hija,
que eres una renegada,
que tienes que padecer
el tormento de tus faltas.

Comentado [J296]: Violencia: *el padre se enfada desmesuradamente con su hija únicamente porque ésta está enamorada.*

Bajen, bajen, mis criados,
y a Delgadina encerrarla
y no le deis de comer
sino cecina salada.
No me le deis de beber,
si no son hieles⁶¹ amargas.

Comentado [J297]: Violencia: *el Rey condena a su hija a un enorme castigo, sin comer ni beber.*

Pasan días, pasan noches
y se asoma a una ventana
y logra a su hermana ver
que con la costura estaba.

- Mi hermana, por ser mi hermana,
por Dios, una jarra de agua;
con el corazón la pido,

⁶¹ Bilis

que la vida se me acaba.

- Mi hermana, por ser mi hermana,
una jarra te daría,
pero si lo sabe padre,
la vida me quitaría.

Comentado [J298]: Muerte: Delgadina pide auxilio a su hermana ya que está a punto de morir de sed, pero su hermana no le ayuda ya que su padre la mataría de hacerlo así.

Pasan días, pasan noches,
y se asoma a la ventana,
y llega a su hermana ver,
que en el piano tocaba.

- Mi hermana, por ser mi hermana,
por Dios, una jarra de agua,
que es tanta la sed que tengo,
que la vida se me acaba.

- Mi hermana, por ser mi hermana,
una jarra te daría,
pero si lo sabe padre
la vida me quitaría.

Comentado [J299]: Muerte: sucede lo mismo que con la anterior hermana.

Pasan otras tantas noches
y se asoma a la ventana,
y alcanza a ver a su madre
en silla de oro sentada.

- Mi madre, por ser mi madre,
deme usted una jarra de agua,
que es tanta la sed que tengo,
que la vida se me acaba.

Comentado [J300]: Muerte: pide auxilio a su madre ya que se encuentra a punto de morir por su castigo.

- Quítate de mi presencia,
quítate, perra malvada,
que por ti hace siete años,
yo soy una desgraciada.

- Por usted, hace otros siete,
que no bebo gota de agua.

Comentado [J301]: Violencia: pese a la situación de su hija, la madre obvia su auxilio y además le insulta y culpabiliza nuevamente.

Pasan días, pasan noches,
y se asoma a la ventana
y alcanza a ver a su padre
que sentado en trono estaba.

- Mi padre, por ser mi padre,
deme usted una jarra de agua,
con el corazón la pido
porque mi vida se acaba.

- Bajen, bajen mis criados,
a darle a mi hija el agua.

Comentado [J302]: Muerte: ante el pedir auxilio de su hija, el Rey rectifica y pide que le den agua.

Cuando bajan los criados,
la pobre hija ya expiraba,
de su falta arrepentida,

como si fuera una santa.

La cama de Delgadina

los ángeles rodeaban,

y en medio estaba la Virgen

poniéndole la mortaja.

Comentado [J303]: Muerte: cuando llegan, Delgadina ya ha muerto.

UNA NARANJITA

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

Una naranjita

se pasea de la sala al comedor.

No le metas el cuchillo

que me da mucho dolor.

Comentado [J304]: Muerte y Violencia: se identifica el corte de una naranja con el apuñalamiento de una persona, dándole vida a la fruta y haciendo que su posible muerte pueda provocar dolor en la persona que lo observe.

Ven, Isabel,

siéntate en el sofá.

No, niña, no;

que me riñe tu papá.

Mi papá no está aquí,

que está en el café,

tomando una copa

de ron y café.

¡Una! ¡Dos! ¡Tres!

¡Que salgas, niña, que vas a perder!

UNA NIÑA BONITA

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Una niña bonita
se asomó a su balcón;
ella me pidió el alma
yo le di el corazón,
ella me pidió el alma,
y yo le dije, adiós.

Comentado [J305]: Desamor: ante la insistencia de que le diera el alma, el hombre finalmente rechaza a la niña.

UNA PULGA Y UN RATÓN⁶²

Referencia: Hidalgo, J. (1998). *Cancionero popular infantil español*. Zaragoza: Tico Música, S.A.

Una pulga y un ratón
y un escarabajo blanco
Pachín,
para-para-pachín,
para-para-pachín.
se pusieron a jugar
a la puerta de un estanco.
[Pachín, para-para-pachín, ...]
El ratón como era listo

⁶² Existe otra versión en “Cancionero infantil español” de Sixto Córdova y Oña, de 1947.

se ha metido en el estanco

[Pachín, para-para-pachín, ...]

para robar unos puros

y una caja de tabaco.

[Pachín, para-para-pachín, ...]

Pronto salió la estanquera

con una escoba en la mano

[Pachín, para-para-pachín, ...]

que te cojo, que te pillo,

lo dejó hecho un estropajo.

[Pachín, para-para-pachín, ...]

Comentado [J306]: Violencia: el ratón comete un robo en el estanco, es su manera de “jugar”.

Comentado [J307]: Violencia: la respuesta de la estanquera es agredir al ratón, hasta dejarle “hecho un estropajo”.

VAMOS A LA GUERRA

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Vamos a la guerra,

vamos a luchar,

suenan las trompetas

hora es de marchar.

Vamos a la guerra,

vamos a luchar.

Comentado [J308]: Violencia: se anima a ir a batallar en la guerra.

VICENTITO

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Vicentito fue a la plaza

con un céntimo en la mano;
ha tirado a los barquillos
veinticinco le han tocado.

El barquillero le ha dicho:
solo tengo veinticuatro.

- Si no me das veinticinco,
con este puñal te mato.

Comentado [J309]: Violencia y Muerte: *Vicentito amenaza de muerte al barquillero si no le da lo que acaba de ganar.*

- Toma, niño, estos dos reales;
cómprate un pañuelo azul.

Por las calles vas diciendo:
la muerte de San Jesús.

Comentado [J310]: Muerte: *alusión a la muerte de San Jesús.*

Toma, niño, estos dos reales;
cómprate un pañuelo verde

por las calles vas diciendo:
la muerte de San Vicente.

Comentado [J311]: Muerte: *alusión a la muerte de San Vicente.*

Granero tenía un hijo
que le quiso meter fraile,
pero Joselito fue
torero como su padre.

Padre, deme usted la capa,
que me voy a torear,
que me han dicho mis amigos

que el toro me va a matar.

Comentado [J312]: Muerte: sus amigos le advierten que morirá si finalmente se dedica al toreo.

A mí no me mata el toro

ni tampoco los toreros.

A mí me mata una niña

que tiene los ojos negros.

Comentado [J313]: Desamor: hace referencia a un amor no correspondido.

VIVA LA MEDIA NARANJA

Referencia: Hidalgo, J. (1998). *Cancionero popular infantil español*. Zaragoza: Tico Música, S.A.

Viva la media naranja,

viva la naranja entera,

vivan los marineritos

que van por la carretera.

Ferrocarril, camino llano,

en el vapor se va mi hermano,

se va mi hermano se va mi amor,

se va la prenda que adoro yo.

Comentado [J314]: Tristeza: en el estribillo se relata la escena de la despedida en una estación de ferrocarril, de el/la narrador/a despidiéndose tristemente de su hermano, de su amor.

Del hueso de una aceituna

tengo que hacer un tintero,

del tintero, una pluma,

una pluma, un manguillero.

Ferrocarril...

Me he comprado un pajarito

que canta lindas canciones,
me despierta con sus trinos
y me duerme con sus sonos.
Ferrocarril...

YA LO VOY CREYENDO

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*.
Santander: Aldus.

Ya lo voy creyendo
dices que no me quieres
ya lo voy creyendo,
toma, toma.

Ya lo voy creyendo,
clarito como el agua,
que va corriendo,
toma, toma.

Comentado [J315]: Desamor: el protagonista reconoce que su amada no le quiere.

Yo tengo un perrín
que se llama Carola,
toma, perrusquín, toma, toma,
toma, perrusquín, no me comas.

Comentado [J316]: Muerte: le da algo, seguramente comida, a su perro para evitar que le coma.

YA SE MURIÓ EL BURRO

Referencia: Hidalgo, J. (1998). *Cancionero popular infantil español*. Zaragoza: Tico Música, S.A.

Ya se murió el burro
que acarreaba la vinagre,
ya lo llevó Dios
de esta vida miserable.

Que tu-ru-ru-ru-rú,
que tu-ru-ru-ru-rú,
que tu-ru-ru-ru-rú,
que tu-ru-ru-ru-rú.

Él era valiente,
el era mohíno,
él era el alivio
de todo Villarino.
Que tu-ru-ru-rú,...

Gastaba polainas,
chaqueta y chaleco,
y una camisola
con puños y cuello.
Que tu-ru-ru-rú,...

Llevaba anteojos,
el pelo, rizado,

Comentado [J317]: Muerte y Tristeza: se comienza anunciando la muerte del burro. Además, se le da a la "vida" el adjetivo de miserable.

y en las orejas,
un lazo encarnado.
Que tu-ru-ru-rú,...

Comentado [J318]: Muerte: en estos tres versos se le da al burro atributos y características propias de un humano, lo que aumenta el sentimiento trágico de la canción, ya que en su totalidad trata sobre la muerte del burro.

Estiró la pata,
arrugó el hocico;
con el rabo tieso,
decía: “¡Adiós, Perico!”.
Que tu-ru-ru-rú,...

Comentado [J319]: Muerte: narración expresa del momento de la muerte.

Todas las vecinas
fueron al entierro
y la tía María
tocaba el cencerro
Que tu-ru-ru-rú,...

Comentado [J320]: Muerte y Tristeza: narración expresa del momento del entierro. Además, se anota que todas las vecinas fueron al mismo, lo que hace suponer que el burro era muy querido, y por tanto la tristeza mayor.

YA SE VAN LOS PASTORES

Referencia: Hidalgo, J. (1998). *Cancionero popular infantil español*. Zaragoza: Tico Música, S.A.

Ya se van los pastores
a la Extremadura,
ya se van los pastores
a la Extremadura;
ya se queda la sierra
triste y oscura,
ya se queda la sierra

triste y oscura.

Comentado [J321]: Tristeza: la canción quiere dar un tinte de tristeza al hecho de que los pastores se vayan a la Extremadura, seguramente cumpliendo con sus periodos de trashumancia.

Ya se van los pastores,

ya se van marchando,

ya se van los pastores,

ya se van marchando;

más de cuatro zagalas

quedan llorando,

más de cuatro zagalas

quedan llorando.

Comentado [J322]: Tristeza: se vuelve a acentuar el tinte de tristeza que se le quiere dar al hecho mencionado.

Ya se van los pastores

hacia la majada,

ya se van los pastores

hacia la majada;

ya se queda la sierra

triste y callada,

ya se queda la sierra

triste y callada.

Comentado [J323]: Tristeza: igual que en los comentarios anteriores.

YO ME QUERÍA CASAR⁶³

Referencia: Hidalgo, J. (1998). *Cancionero popular infantil español*. Zaragoza: Tico Música, S.A.

Yo me quería casar

con un mocito barbero

⁶³ Existe una versión similar en el “Cancionero infantil español” de Sixto Córdova y Oña, de 1947.

y mis padres me querían
monjita de un monasterio.

Comentado [J324]: Violencia y Tristeza: los padres no apoyan los intereses y gustos de su hija.

Una tarde de verano
me sacaron a paseo
y al revolver una esquina
había un convento abierto.

Salieron cuatro monjitas
todas vestidas de negro,
me cogieron de la mano
y me metieron adentro.

Comentado [J325]: Violencia: los padres imponen sus intereses sobre los de su hija, y la meten en un convento en contra de su voluntad y sin previo aviso.

Me sientan en una silla
y allí me cortan el pelo,
me quitaron en seguida
los anillos de mis dedos.

Pendientes de mis orejas,
gargantilla de mi cuello,
mantilla de tafetán
y jubón de terciopelo.

¡Lo que más sentía yo
era mi mata de pelo!

Comentado [J326]: Violencia y Tristeza: lo primero que le ocurre en el convento es que le quitan sus posesiones, y además le cortan el pelo, algo que deja muy triste a la protagonista. Todo en contra de su voluntad, lo que hace de este hecho un acto violento.

Vinieron mis padres

con mucho rigor,
me echaron el manto
de la Concepción.

Vinieron las monjas
con mucha alegría,
me echaron el manto
de Santa María.

Si voy a la torre
y toco la campana,
dice la abadesa
que soy holgazana.

Si bajo a la huerta
y corto el perejil,
dice la abadesa
que eso no es así.

Si gasto zapato
de verde limón
dice la abadesa
que eso ya es amor.

Comentado [J327]: Violencia: expresa las restricciones, en cuanto a libertad de realizar lo que a ella le gustaba, que la protagonista sufría en el convento.

YO TENÍA DIEZ PERRITOS⁶⁴

Referencia: Martínez Blanco, J.A. (2011). *Canciones tradicionales españolas*.
Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Yo tenía diez perritos (bis),

uno no come ni bebe;

ya no tengo más que nueve.

Comentado [J328]: Muerte: *fallecimiento de uno de los perritos por no comer ni beber.*

De los nueve que quedaban,

uno se comió un bizcocho;

ya no tengo más que ocho.

Comentado [J329]: Muerte: *fallecimiento de otro perrito por un acto ordinario como comerse un bizcocho.*

De los ocho que quedaban,

uno se metió en un brete;

ya no tengo más que siete.

Comentado [J330]: - Muerte: *fallecimiento de otro perrito.*
- Violencia: *la muerte es provocada por un cepo (brete).*

De los siete que quedaban,

a uno ya no lo veréis;

ya no tengo más que seis.

Comentado [J331]: Muerte: *parece no querer decir que otro perro a fallecido, pero lo insinúa.*

De los seis que me quedaban,

uno se mató de un brinco;

ya no tengo más que cinco.

Comentado [J332]: Muerte: *detalla el fallecimiento explícitamente "se mató de un brinco".*

⁶⁴ Aparece otra versión en "Cancionero infantil español" de Sixto Córdova y Oña, de 1947.

De los cinco que quedaban,

uno ser marchó al teatro;

ya no tengo más que cuatro.

Comentado [J333]: Tristeza: *detalla cómo uno de sus perritos le abandona, yendo al teatro.*

De los cuatro que quedaban,

a uno le ha pillado el tren;

ya no tengo más que tres.

Comentado [J334]: Muerte: *detalla lo trágico del fallecimiento de otro perrito "le ha pillado el tren".*

De los tres que me quedaban,

uno se murió de tos;

ya no tengo más que dos.

Comentado [J335]: Muerte: *fallecimiento de otro perrito. Enfermedad: el perrito murió de tos, dolencia común en los niños.*

De los dos que me quedaban,

uno se llevó San Bruno;

ya no tengo más que uno.

Comentado [J336]: Muerte: *fallecimiento de otro perrito, con tintes religiosos.*

Y el uno que me quedaba,

se me escapó por un cerro.

¡Ya no tengo ningún perro!

Comentado [J337]: Tristeza: *otro perrito vuelve a abandonarle, y queda sin ningún perro finalmente.*

YO TENÍA UNA BOINA BLANCA

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Yo tenía una boina blanca,

que me la compró mi tío Nicolás,

me la eché todos los días,
porque no tenía más.

Por ser tan blanca,
por ser tan bella,
me la quitaron,
me quedé sin ella.

Comentado [J338]: Violencia: *el protagonista sufre el robo de su boina.*

Me marché corriendo a mi casa,
a dar parte a mi tío don Fermín,
estaba de malas pulgas,
¡cómpreme usted un violín!,
que yo no quiero ese birrete,
que quiero boina y no quiero bonete.

Me mandaron al estudio
con un tío mío que está en Salamanca,
y en cuanto tuve dinero
me compré una boina blanca.

Me la echo al lado
y a lo majete
y al que me toque
le planto un cachete.

Comentado [J339]: Violencia: *el protagonista agrede a todo aquel que le toque, por miedo a que le roben de nuevo su boina.*

YO TENÍA UNA GALLINA⁶⁵

Referencia: Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I*. Santander: Aldus.

Yo tenía una gallina,
quince reales me costó,
cloroclocló, cloroclocló.
La compré por la mañana;
por la tarde se perdió.

No es que sienta la gallina
ni el dinero que costó.

Lo siento por los pollitos
que saben hacer *cló, cló.*

Comentado [J340]: Tristeza: *siente pena por los pollitos que han quedado huérfanos.*

⁶⁵ Existe una versión muy similar titulada “La gallina cacareando”, en este mismo cancionero.